Niveau(x) d'enseignement : 0
Centre d'intérêt : 230

Numéro EDUQ : 9470283

Boucher, Normand.

Une école de la réussite pour le Nouveau-Québec / par Normand Boucher en collaboration avec Christine Cleary. -- [Sainte-Foy] : Centrale de l'enseignement du Québec, 1993.
iii, 84, [38] p. : ill., cartes ; 28 cm. -- (Notes de recherche / Centrale de l'enseignement du Québec ; 27)

Résumé : p. [66]-68 Code : D10043. Bibliogr. : p. [69]-84. Glossaire.

Vedette(s)-secondaire(s) : Cleary, Christine * Centrale de l'enseignement du Québec

Descripteur(s) : Abandon scolaire * Autochtone * Inuit * Fréquentation scolaire * Cheminement scolaire * Rôle du gouvernement * Rôle de l'école * Opinion de l'enseignement * Statistiques

Identificateur(s) de nom : Nouveau-Québec

Identificateur(s) de sujet : Cris

Portrait de la situation du décrochage scolaire chez les autochtones cris et inuit du Nouveau-Québec. Le premier chapitre trace un profil statistique de la situation scolaire en fonction de certaines variables comme la classe, la langue et l'ordre d'enseignement. Le deuxième chapitre décrit les rapports historiques entre ces communautés et le Sud, au sein desquels se sont implantés puis développés les établissements scolaires autochtones. Le troisième chapitre aborde l'expérience de l'enseignement chez les Cris et les Inuit à partir des propos, recueillis par entrevues, chez les divers intervenants.

Type de document :

27

Une école de la réussite pour le Nouveau-Québec

« NOTES DE RECHERCHE » est une collection publiée par la Centrale de l'enseignement du Québec afin de rendre compte des travaux de recherche en cours à la Centrale et de rendre plus accessibles différents textes de réflexion produits par les membres de l'unité de recherche ou par des collaboratrices et collaborateurs.

94-70283

UNE ÉCOLE DE LA RÉUSSITE POUR LE NOUVEAU-QUÉBEC

Par Normand Boucher

en collaboration avec
Christine Cleary

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier les nombreuses personnes qui, à un moment ou à un autre, ont collaboré à la réalisation de cette recherche. En premier lieu, Jean-Claude Tardif dont le support constant, la disponibilité et les conseils précieux se sont avérés un apport indispensable à la réussite de cette démarche. Nous tenons à souligner, dans le même ordre, la contribution remarquée de Ginette Savard. Les commentaires critiques des versions successives, formulés par Christian Payeur, Jocelyn Berthelot, Lise Bourbeau et Sylvie Fournier, ont aussi grandement enrichi ce rapport. Il faut également souligner le support constant du personnel du centre de documentation de la CEQ notamment de Lucie Hallé et de Louise Daigle. Finalement, nous remercions Marie Pouliot, France Duquette ainsi que Louise Cantin pour leurs contributions techniques.

PRÉSENTATION

Depuis 1991, la CEQ a entrepris une vaste campagne en faveur de la réussite scolaire. À travers une série de séminaires régionaux et au moyen d'un document d'animation intitulé : Réussir à l'école, réussir l'école (D-9643-1), elle a approfondi sa réflexion sur les déterminants de la réussite scolaire et sur les interventions les plus appropriés pour prévenir le décrochage des jeunes.

Rapidement, nous avons constaté que l'échec et l'abandon scolaires touchaient certaines clientèles et certaines régions plus durement que d'autres. Le milieu autochtone a alors attiré notre attention de façon particulière. On parle ici d'un taux de diplomation qui dépasse à peine les 20 % par rapport à 68 % pour l'ensemble du Québec.

Nous ne pouvions rester indifférents à cette réalité, mais nous devions admettre qu'il s'agissait d'une réalité complexe et souvent méconnue ou mal connue. Le territoire couvert par la Commission scolaire Crie pour la communauté crie et la Commission scolaire Kativik pour la communauté inuit est immense et la réalité sociohistorique de ces deux nations est difficile à saisir.

Voilà pourquoi nous avons demandé à deux étudiants, dans le cadre d'un programme Défi, de nous tracer un portrait de la situation du décrochage scolaire chez les autochtones et de le replacer dans son contexte particulier. À cet effet, une meilleure compréhension de la nature et de la portée de la Convention de la Baie James et du Nord Québécois s'imposait. Ensuite, les deux auteurs ont eu recours à un certain nombre d'entrevues d'informatrices et d'informateurs clefs, afin de dégager une vision particulière de ce qui fait la réalité de l'école en milieu nordique.

Nous souhaitons que le résultat de cette recherche serve aussi bien les intervenantes et intervenants du milieu que les organisations qui ont à coeur le développement d'une école de la réussite pour les autochtones du Nouveau-Québec.

Jean-Claude Tardif, conseiller
à l'action professionnelle - CEQ

ABRÉVIATIONS

AANB : Acte de l'Amérique du Nord britannique

AENQ : Association de l'enseignement du Nouveau-Québec

ARC : Administration régionale Crie

ARK : Administration régionale Kativik

CBJNQ : Convention de la Baie James et du Nord québécois

CEIC : Commission d'emploi et d'immigration Canada

CEQ : Centrale de l'enseignement du Québec

CRSSSK : Conseil régional de la santé et des services sociaux Kativik

CSC : Commission scolaire Crie

CSK : Commission scolaire Kativik

FIC : Fraternité des Indiens du Canada

GETIC : Groupe d'études inuit et circumpolaire

GRH : Groupe de recherche hypothèse

GTEN : Groupe de travail sur l'éducation au Nunavik

ICA : Institut culturel Avataq

IQRC : Institut québécois de recherche sur la culture

MAINC : Ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien

MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec

NQIA : Northern Quebec Inuit Association

OPDQ : Office de planification et de développement du Québec

SAA : Secrétariat aux affaires autochtones

SAGMAI: Secrétariat aux activités gouvernementales en milieu autochtone et inuit.

LEXIQUE

ALLOCHTONE : Le terme « allochtone » désigne la population qui n'est pas d'ascendance autochtone.

NOUVEAU-QUÉBEC : C'est le nom qui désigne les territoires obtenus lors de l'application de la Loi de l'extension des frontières du Québec de 1898 et de 1912. Ces changements de frontières sont d'ailleurs représentés par les cartes 4 et 5 de l'annexe II.

NUNAVIK : Ce terme désigne, depuis 1988, le territoire inuit situé au Nord du 55° parallèle, au Nouveau-Québec.

QALLUNAAT : En langue inuktitut, parlée par les Inuit du Nouveau-Québec, cela signifie « étranger » ou « celui qui vient d'ailleurs ». Les Inuit l'utilisent, entre autres, pour désigner les habitants du Sud.

LISTE DES ANNEXES

ANNEXE I

TABLEAU A1 Résultats aux épreuves uniques du MEQ pour la Commission scolaire Kativik et l'ensemble du Québec, 1986 à 1991

TABLEAU A2 Population dénombrée dans les villages cris et les villages nordiques au Québec, 1971-1991

GRAPHIQUE A1 Répartition des élèves en fonction de la langue d'enseignement au préscolaire, Commission scolaire Crie, 1987-1988 à 1991-1992

GRAPHIQUE A2 Répartition des élèves en fonction de la langue d'enseignement au primaire, Commission scolaire Crie, 1987-1988 à 1991-1992

GRAPHIQUE A3 Répartition des élèves en fonction de la langue d'enseignement au secondaire, Commission scolaire Crie, 1987-1988 à 1991-1992

GRAPHIQUE A4 Répartition des élèves selon la langue d'enseignement au préscolaire, Commission scolaire Kativik, 1987-1988 à 1991-1992

GRAPHIQUE A5 Répartition des élèves selon la langue d'enseignement au primaire, Commission scolaire Kativik, 1987-1988 à 1991-1992

GRAPHIQUE A6 Répartition des élèves selon la langue d'enseignement au secondaire, Commission scolaire Kativik, 1987-1988 à 1991-1992

ANNEXE II

CARTE 1 Province de Québec en 1763
CARTE 2 Province de Québec en 1774
CARTE 3 Province de Québec en 1867
CARTE 4 Province de Québec en 1898
CARTE 5 Province de Québec en 1912
CARTE 6 Les communautés autochtones au Québec en 1992

ANNEXE III

Projets mis de l'avant pour contrer le décrochage scolaire. Commission scolaire Kativik.

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 Évolution de l'effectif total des clientèles scolaires des Commissions scolaires Kativik et Crie, 1978-1979/1991-1992

TABLEAU 2 Évolution de l'effectif scolaire selon l'ordre d'enseignement pour les Commissions scolaires Crie et Kativik, 1987-1988/1991-1992

TABLEAU 3 Effectif scolaire selon la classe et l'ordre d'enseignement (préscolaire, primaire et secondaire) Commission scolaire Crie, 1987-1988/1991-1992

TABLEAU 4 Effectif scolaire selon la classe et l'ordre d'enseignement (préscolaire, primaire et secondaire) Commission scolaire Kativik, 1987-1988/1991-1992

TABLEAU 5 Proportion de l'effectif scolaire selon la langue et l'ordre d'enseignement (préscolaire, primaire et secondaire) Commission scolaire Crie, 1987-1988/1991-1992

TABLEAU 6 Proportion de l'effectif scolaire selon la langue et l'ordre d'enseignement (préscolaire, primaire et secondaire) Commission scolaire Kativik, 1987-1988/1991-1992

TABLEAU 7 Structure des familles dans les réserves indiennes et les villages nordiques en 1986 (en %)

TABLEAU 8 Revenu moyen des familles et des ménages dans les réserves indiennes et les villages nordiques en 1986 (en $)

LISTE DES GRAPHIQUES

GRAPHIQUE 1 Évolution de l'effectif scolaire pour les Commissions scolaires Crie et Kativik de 1978-1979 à 1991-1992

GRAPHIQUE 2 Évolution de l'effectif scolaire de l'ordre d'enseignement primaire pour les Commissions scolaires Crie et Kativik de 1987-1988 à 1991-1992

GRAPHIQUE 3 Évolution de l'effectif scolaire de l'ordre d'enseignement secondaire pour les Commissions scolaires Crie et Kativik de 1987-1988 à 1991-1992

GRAPHIQUE 4 Répartition des élèves par classe d'enseignement par année scolaire au secondaire. Commission scolaire Kativik, 1987-1988 à 1991-1992

GRAPHIQUE 5 Répartition des élèves par classe d'enseignement et par année scolaire au secondaire. Commission scolaire Crie, 1987-1988 à 1991-1992

TABLE DES MATIÈRES

		Page
INTRODUCTION		1
I.	Objectifs de la recherche	3
II.	Démarche de la recherche	3
	Les limites de la recherche	4
III.	Plan du rapport	5
CHAPITRE PREMIER : LA SITUATION SCOLAIRE DES CRIS ET DES INUIT DU NOUVEAU-QUÉBEC : UN PROFIL STATISTIQUE		6
1.	Nature de la problématique	6
	1.1 La fréquentation scolaire en hausse constante depuis 1978-1979	7
	1.2 Les problèmes de l'abandon et de l'échec scolaires	10
	1.2.1 Quelques éléments statistiques du décrochage au Nord	10
	1.2.2 Situation scolaire des élèves cris et inuit : un cheminement scolaire plutôt difficile	12
	1.2.3 La situation des langues d'enseignement	14
	1.2.4 La formation professionnelle et l'éducation aux adultes	17
2.	Le phénomène du décrochage	20
3.	Les causes du décrochage scolaire au Nouveau-Québec autochtone	21
	3.1 Les causes individuelles	22
	3.2 Une structure familiale en changement	23
	3.2.1 Les parents et l'école	24
	3.3 Les causes socio-économiques	25

TABLE DES MATIÈRES

		Page
3.4	Les causes scolaires	27
3.4.1	Le roulement du personnel enseignant	28
3.4.2	La formation des maîtres cris et inuit	30
4.	Les conséquences du décrochage scolaire	31
4.1	Chômage et aide sociale	32
4.2	Alcoolisme - Délinquance - Drogue - Marginalisation	33
CHAPITRE DEUXIÈME : LES RAPPORTS HISTORIQUES ENTRE LES CRIS, INUIT ET LE QUÉBEC : L'ÉMERGENCE D'UNE CRISE IDENTITAIRE		34
2.	Les conditions de la réussite au Nord	34
2.1	L'éducation septentrionale : une réalité récente	35
2.2	L'entrée des gouvernements fédéral et provincial dans l'éducation au Nord	37
2.3	L'émergence de la question autochtone au Canada	38
2.4	La Convention de la Baie James et du Nord québécois : la normalisation des rapports avec les Cris et les Inuit	40
2.5	Le rôle de l'école et de la communauté face à la crise identitaire	45
2.5.1	Minorité ethnique ou nation?	46
2.5.2	Le territoire et la langue : éléments essentiels dans la représentation identitaire	49
2.5.3	L'école autochtone ou la rencontre de deux cultures	51

TABLE DES MATIÈRES

		Page
CHAPITRE TROISIÈME : L'EXPÉRIENCE DE L'ENSEIGNEMENT CHEZ LES CRIS ET LES INUIT, LA VISION DES INTERVENANTES ET INTERVENANTS		55
3.	Le contexte des entrevues	55
3.1	L'intégration à une nouvelle réalité	55
3.2	L'intégration à la vie communautaire	57
3.3	Les enseignantes et enseignants face au décrochage scolaire des élèves cris et inuit	59
CONCLUSION		62
RÉSUMÉ		66
BIBLIOGRAPHIE		69
ANNEXE I		
ANNEXE II		
ANNEXE III		

INTRODUCTION

Depuis plus de vingt-cinq ans, ce qu'il est convenu d'appeler maintenant « la question autochtone » apparaît, avec plus ou moins d'intensité, dans la réalité québécoise et canadienne aux niveaux politique, social, économique et culturel. Cette expression a d'ailleurs le mérite de bien rendre compte tant du contenu que de la nature des problèmes qu'elle soulève. C'est une dimension constitutive du Canada et du Québec. Il faut toutefois admettre que bien que la question autochtone fasse partie de l'histoire, cette dernière est jalonnée de pages blanches. Situation qui a fait dire à certains qu'ils avaient l'impression, à travers les récents événements politiques, de redécouvrir une réalité qui jusqu'alors leur était inconnue. Les revendications territoriales autochtones jouissent, depuis quelques années, d'une visibilité accrue et d'un rayonnement qui dépassent les frontières. Un comité, sous l'égide des Nations unies, travaille actuellement à Genève à la rédaction d'une charte des droits des peuples aborigènes.

Face aux récents développements d'envergure qui menacent les modes de vie des autochtones, ceux-ci se voient « contraints » de réagir aux pressions qu'accentue l'intensification de leurs relations avec les autres sociétés. Cette situation les amène, entre autres, à vouloir redéfinir leur place et à affirmer leur identité vis-à-vis et dans l'ensemble canadien et québécois. Dans la foulée des chambardements qui ont traversé ces sociétés depuis la deuxième moitié de ce siècle, l'univers autochtone s'est considérablement métamorphosé. C'est ainsi que l'on a vu, notamment, les Inuit remplacer le traîneau à chiens par la motoneige ou encore le harpon par l'arme à feu dans la pratique des activités traditionnelles de chasse et de pêche. Nonobstant ces faits, la réalité autochtone contemporaine relève encore, à bien des égards, des aphorismes de la mémoire folklorique collective si rassurante pour la société moderne.

Tous les aspects de la vie des autochtones ont été soumis, à des degrés divers, à ce mouvement de modernisation. Ils ont tous, au gré des conjonctures, été l'objet d'enquêtes et d'analyses contribuant à mettre à jour les conditions socio-économiques, culturelles et politiques comparables à celles de pays sous-développés, dans lesquelles la majorité est condamnée à vivre. Malgré cette batterie d'enquêtes, de recherches, la situation des autochtones, aujourd'hui, n'a guère changé. Ce qui faisait dire à Ovide Mercredi, devant un comité du Sénat en 1990 : « les dirigeants des Premières Nations sont fatigués d'administrer la pauvreté » (Ross 1992; p. 31). Cette déclaration traduit bien la situation de laissés-pour-compte, le sentiment d'exclusion, la sensation de « gaspillage humain » que ressentent et vivent les Premières Nations. Celles-ci sont confrontées quotidiennement à une série de problèmes sociaux dont l'ampleur ne reflète pourtant qu'une infime partie de la réalité. Ainsi, la lecture de quelques données factuelles nous indiquent qu'en 1986, 35 % des « Indiens » âgés de 15 ans et plus vivant dans les réserves reçoivent des prestations d'assurance-chômage. On observe, par surcroît, que plus de la moitié (57 %) ne faisaient pas encore partie de la population active (Ross 1992; p. 32). Les Premières Nations sont confrontées à un véritable mouvement endémique de désintégration sociale qui sape à l'avance toute tentative de rectification de la situation. Les conséquences sont multiples, allant de l'instabilité

affective à la violence conjugale, en passant par la consommation abusive d'alcool et l'utilisation de drogues. Les jeunes autochtones sont confrontés à une profonde crise d'identité, à une marginalisation qui les entraînent, bien souvent, dans un cul-de-sac.

Bien que les situations relatives aux problèmes du chômage et à l'autonomie politique aient occupé le haut du pavé dans l'identification des zones prioritaires d'intervention (du moins dans les discours) des autorités politiques, la réalité scolaire a été, dans l'ensemble, négligée au cours des dernières années. Depuis la parution du Rapport Hawthorn, en 1971, qui constatait la faillite du système d'éducation offert aux autochtones, la situation s'est légèrement améliorée sous certains aspects. Depuis lors, les autochtones ont obtenu et pris progressivement une part plus active tant dans la gestion que dans l'élaboration des programmes scolaires. En dépit de cela, la situation scolaire demeure encore fort difficile.

Le constat que font les Premières Nations en matière d'éducation est particulièrement dramatique, notamment en ce qui a trait au décrochage scolaire. Elles soulignent, à ce chapitre, que le taux de décrochage scolaire parmi « les Indiens inscrits » est d'environ 70 %, alors que plus de 75 % des « Indiens » âgés de 15 à 34 ans vivant dans les réserves n'ont pas terminé leurs études secondaires (Ross 1992; p. 31). En comparaison, on estime, au Québec, que les décrocheurs représentaient, en 1988-1989, 35,7 % de la clientèle étudiante, situation également marquée par une proportion plus élevée chez les garçons que chez les filles avec respectivement 42,4 % et 20,8 % (Tardif 1992). Le décrochage scolaire prend ainsi, pour les nations autochtones, les allures d'un véritable fléau qu'il faut dès à présent endiguer. D'une façon générale, on peut affirmer que la réalité scolaire est le juste reflet de la situation socio-économique et politique difficile dans laquelle vivent les autochtones. Ce portrait n'est cependant pas homogène à travers l'ensemble des nations autochtones au Canada et au Québec.

À cet égard, la situation des Cris et des Inuit du Nouveau-Québec constitue, en matière d'éducation, une expérience particulière qui soulève l'intérêt parmi les observateurs de la question autochtone. Ils ont obtenu le contrôle depuis un peu plus de quinze ans (1975), par le biais de la Convention de la Baie James et du Nord québécois[1], de leurs institutions d'enseignement. Cette expérience originale, à bien des points de vue, replacée dans une perspective plus large de reconnaissance et d'acquisition de l'autonomie politique, n'est pas sans soulever certaines interrogations. Comment peut-on expliquer que malgré ce changement, de nombreux problèmes, dont celui de l'abandon scolaire, révélés vingt ans plus tôt, entre autres par le Rapport Hawthorn, demeurent presque entiers? Comment expliquer cette réalité du Québec nordique après plus de quinze années de contrôle des autochtones sur leur système d'enseignement? Quels

---

1. Par la suite, nous utiliserons l'abréviation CBJNQ pour désigner ce document.

sont les problèmes que soulève l'abandon scolaire au sein de ces communautés? Quelles sont les conditions susceptibles d'inverser ce mouvement? Ces interrogations constituent les lignes directrices autour desquelles s'articule cette recherche sur le phénomène de l'éducation au Nouveau-Québec dont la réussite scolaire (l'échec ou l'abandon) est un volet.

I. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

L'ampleur du phénomène du décrochage scolaire est inquiétant et tragique pour une société qui fait de l'éducation un levier puissant de la croissance humaine (CEQ 1991; p. 9). La CEQ et ses affiliés sont d'ores et déjà passés à l'action avec la tenue de séminaires régionaux visant à faire à nouveau, une préoccupation sociale de la réussite scolaire. Ces échanges ont permis de constater que le décrochage scolaire chez les autochtones cris et inuit du Nouveau-Québec est un phénomène considérable, qui s'inscrit dans un contexte fort différent de celui du reste du Québec.

Dans le cadre de cette recherche, nous allons d'abord mesurer l'ampleur du phénomène du décrochage scolaire chez les jeunes élèves cris et inuit et identifier certains facteurs qui lui sont sous-jacents. Par la suite, nous décrirons l'état de la situation de l'enseignement au Nouveau-Québec depuis la signature, en 1975, de la CBJNQ, dans le contexte historique des bouleversements provoqués par l'intensification des rapports entre ces communautés et le Sud.

II. DÉMARCHE DE LA RECHERCHE

Nous avons d'abord procédé à une recension des écrits, principalement canadiens et québécois, concernant les autochtones. Nous avons, par la suite, réduit notre champ de recherche afin de nous concentrer uniquement sur les Nations crie et inuit du Nouveau-Québec. Cet exercice nous a permis de définir le contexte historique et d'identifier les principaux acteurs ayant participé tant à l'introduction qu'à l'implantation des institutions d'enseignement au sein de ces communautés. Parallèlement, nous avons réalisé une recension des expériences en matière d'éducation autochtone au Canada et au Québec afin de prendre le pouls de la situation récente. La documentation de sources officielles provient, notamment, des commissions scolaires Crie et Kativik et du ministère de l'Education du Québec, tandis que les documents secondaires proviennent principalement de la presse spécialisée et non spécialisée.

Nous avons établi le portrait statistique de l'éducation pour les commissions scolaires Crie et Kativik au cours des cinq dernières années, soit de 1987-1988 à 1991-1992. Il a été réalisé à partir des données provenant du fichier de déclaration des clientèles scolaires du MEQ et du registre des « Indiens inscrits » du ministère des Affaires indiennes et Nord Canada. Ces renseignements nous ont permis d'établir le portrait quantitatif de la situation scolaire des autochtones cris et inuit, nous renseignant sur l'évolution de l'effectif scolaire en fonction de certaines variables telles que la langue, la classe et l'ordre d'enseignement au cours de cette période.

Puis, nous avons utilisé certains documents sonores et cinématographiques, composés de documentaires et de conférences portant sur la question autochtone dans son sens large et sur l'éducation autochtone au Canada et au Québec.

Nous avons aussi procédé à une série d'entrevues à questions ouvertes avec différentes personnes-ressources en matière d'éducation, ayant oeuvré ou oeuvrant encore chez les Cris et les Inuit du Nouveau-Québec. Cet exercice avait pour objectif, outre celui de combler certaines limites de la littérature, de rendre compte de la dimension « plus humaine » du décrochage scolaire. Il nous renseigne également sur la perception que ces personnes se font de la réalité scolaire.

Les limites de la recherche

Les limites de notre démarche sont liées à la fois à la disponibilité et à la disproportion entre la littérature se rapportant aux Cris et celle se rapportant aux Inuit du Nouveau-Québec. Le foisonnement de la littérature portant sur les Inuit nous a forcés à élaguer pour ne retenir que l'essentiel, tandis que pour les Cris, le problème s'est posé dans le sens inverse.

Il existe, d'autre part, très peu de données récentes concernant l'abandon et l'échec scolaires pour ces deux communautés autochtones. La difficulté d'obtenir des renseignements précis est liée, entre autres, à la différence de statut entre les autochtones eux-mêmes. Leur situation est en effet fort différente s'ils habitent à l'intérieur ou à l'extérieur de la réserve, s'ils sont inscrits ou non au registre.

Une autre limite importante est celle de la faible quantité de renseignements provenant de sources officielles, en l'occurrence des commissions scolaires Crie et Kativik, concernant le décrochage et l'échec scolaires. Il semble que ces dernières colligent très peu de données tant qualitatives que quantitatives sur cette question. Ces données, par ailleurs, lorsqu'elles existent et sont disponibles, présentent certaines limites. Les données illustrant les caractéristiques scolaires des jeunes élèves cris et inuit, utilisées dans le premier chapitre, doivent être traitées avec prudence. On doit leur attribuer une valeur plutôt indicative qu'absolue.

III. PLAN DU RAPPORT

Le présent rapport est divisé en quatre chapitres. Dans le premier, nous tracerons le portrait statistique de l'éducation chez les Cris et les Inuit en fonction de certaines variables telles que la classe, la langue et l'ordre d'enseignement. Cela nous permettra ensuite de dégager certaines tendances concernant le décrochage scolaire, d'identifier tant ses manifestations et ses causes que ses conséquences pour les jeunes élèves cris et inuit.

Dans le deuxième chapitre, à la lumière des données précédentes, nous tenterons d'identifier quelles sont les conditions susceptibles de faire de l'école autochtone une école de la réussite.

Cette analyse situera, de plus, le contexte historique des rapports entre ces communautés et le Sud, au sein duquel se sont implantées puis développées les institutions scolaires autochtones au Nouveau-Québec.

Dans le troisième chapitre, nous présenterons les propos, recueillis par entrevues, de divers intervenants et intervenantes dans le domaine de l'éducation au Nouveau-Québec.

Finalement, la conclusion de ce rapport ouvre une perspective visant à dégager quelques pistes de réflexion et de recherche.

CHAPITRE PREMIER

LA SITUATION SCOLAIRE DES CRIS ET DES INUIT DU NOUVEAU-QUÉBEC : UN PROFIL STATISTIQUE

1. Nature de la problématique

Aborder la question de l'éducation, ou plus précisément celle de la réussite scolaire chez les peuples cris et inuit du Nouveau-Québec, nous invite à une double tâche : circonscrire en même temps la réalité de l'éducation dans un contexte nordique et celle de l'éducation en milieux cri et inuit. Nous tenons à souligner, d'entrée de jeu, que de situer cet état de la situation sous le vocable descriptif « d'éducation en milieu autochtone », serait faire preuve d'un faible effort de recherche et d'analyse, et surtout, conduirait à diverses généralités concernant les rapports qu'entretiennent les communautés crie et inuit à l'égard de l'éducation.

Certes, il existe certaines similitudes entre les communautés crie et inuit et les autres nations autochtones mais l'univers, tant culturel, social, économique que politique dans lequel elles évoluent témoigne d'une réalité aux facettes multiples et hétérogènes qui influence leurs rapports à l'éducation. Les différences qui caractérisent les rapports qu'elles lient avec l'école, cette dimension pourtant tout aussi étrangère à leur histoire qu'à celle des Cris et des Inuit du Nunavik, viennent du fait qu'ils vivent éloignés des centres urbains et dans un contexte nordique. Ce sont d'ailleurs là les facteurs qui expliquent la nouveauté de leurs contacts avec la réalité du Sud.

Situation plus importante encore, c'est chez les Cris et les Inuit que l'on retrouve les deux seules commissions scolaires autochtones au Québec. Ces communautés détiennent ainsi le contrôle de leur éducation à partir de l'enseignement préscolaire jusqu'au secondaire, incluant le secteur de l'éducation des adultes. Ce droit a été obtenu par l'entente historique de la Convention de la Baie James et du Nord québécois de 1975. Cette situation est passablement différente de celle des écoles qui existent dans la majorité des bandes autochtones au Québec. Bien qu'elles soient de plus en plus, depuis quelques années, remises à l'autorité et à la responsabilité des conseils de bande (MAINC 1991), ces écoles ne dispensent que l'enseignement préscolaire et primaire; pour le secondaire, les élèves doivent alors s'inscrire dans le réseau scolaire du Québec[2]. Ce sont là quelques exemples qui nous forcent à aborder cette problématique de l'éducation chez les Inuit du Nunavik et chez les Cris en mettant l'accent sur leurs particularités et leurs spécificités.

---

2. Il existe des écoles secondaires dans certaines réserves mais pas dans d'autres instances semblables aux commissions scolaires Crie et Kativik (Larose 1984).

L'objectif de cette section consiste à présenter un portrait plus quantitatif que qualitatif de la situation scolaire chez les Inuit et chez les Cris, depuis que ceux-ci ont pris en main leur éducation en 1978. Nous nous attarderons à présenter les diverses caractéristiques propres à l'éducation telles que la fréquentation, l'abandon et l'échec scolaires. Nous tenterons de décrire les manifestations et les formes que prennent ces problèmes. Nous tenterons de déceler quelques-unes des causes liées étroitement à ces problèmes. Nous aborderons les causes du décrochage scolaire qui touchent tant l'individu, la famille que le contexte scolaire et socio-économique. Puis finalement, nous présenterons les conséquences qu'entraînent de tels phénomènes pour les jeunes eux-mêmes ainsi que pour l'ensemble des communautés crie et inuit.

1.1 La fréquentation scolaire en hausse constante depuis 1978-1979

Quelques mots, avant d'aborder la fréquentation scolaire, afin de rappeler que l'expérience de la prise en charge de leur système d'éducation chez les Cris et les Inuit est un phénomène récent. Il faut remonter jusque vers 1930 pour les Cris, et vers 1950 pour les Inuit, afin de retrouver les premiers contacts avec le système d'éducation du Sud. Nous approfondirons davantage cet aspect historique dans la deuxième partie de ce rapport. Pour l'instant, nous nous limiterons à dépeindre la partie plus contemporaine de cette réalité, soit celle découlant de la CBJNQ (1975) qui remet entre les mains des Cris et des Inuit le contrôle de leur éducation, avec la création des commissions scolaires Crie et Kativik (1978).

D'une façon générale, le mouvement de scolarisation a beaucoup moins pénétré les communautés cries et inuit que celles du Sud. Lors du recensement de 1986, la proportion des Inuit et des Cris âgés de 15 ans et plus, dont le niveau de scolarité est inférieur à neuf ans, était le double de celle du Québec avec respectivement 57,8 %, 56,3 % contre 23,9 %. Cette proportion était également supérieure à celle de l'ensemble des autochtones du Québec qui se chiffrait à 50,2 % (Drouilly 1991; p. 70). Ces proportions sont légèrement supérieures à celles des « Indiens » inscrits et des Inuit pour l'ensemble du Canada avec, dans l'ordre, 37 % et 53 % de la population dont la scolarité est inférieure à neuf années (Hagey et autres 1989; p. 5). Il faut toutefois être prudent lorsque l'on regarde la situation des autochtones, car il existe de fortes variations selon leur statut, c'est-à-dire s'ils sont considérés comme Indiens inscrits, hors réserve ou encore habitant sur la réserve. L'hétérogénéité est vraiment le qualificatif qui dépeint le mieux la situation scolaire des Premiers habitants, tant au Canada qu'au Québec.

Il n'en reste pas moins que plus de la moitié des populations crie et inuit, selon ces chiffres, est considérée comme analphabète fonctionnelle[3]. Il semble cependant, à la lumière des données de 1981, qu'un mouvement inverse se soit amorcé au Canada et au Québec (Statistique Canada 1990). Les améliorations sont surtout visibles au niveau de la fréquentation scolaire. En effet, lorsqu'on examine de plus près la situation scolaire des élèves cris et inuit, on dénote certains changements positifs depuis que ces peuples ont pris charge de leur éducation en 1978.

Si l'on examine le tableau I, on remarque que l'effectif scolaire de la commission scolaire Kativik s'inscrit dans un mouvement d'augmentation presque constant depuis 1978-1979 alors que pour la commission scolaire Crie, l'accroissement suit un parcours plus sinueux pour atteindre un sommet avec 3 023 élèves inscrits en 1989-1990. Le graphique 1 illustre bien le parcours des clientèles scolaires depuis environ 15 ans. Il faut également garder en tête le fait que les populations crie et inuit du Québec, et même ailleurs au Canada, sont très jeunes. En effet, au moment du recensement de 1986, la proportion des jeunes Cris et Inuit âgés de 0 à 14 ans représentait respectivement 40 % et 42 % de l'ensemble de leur population contre seulement 20,5 % pour le Québec (Drouilly 1991; p. 23). La prise en main par les Cris et les Inuit de leur système d'éducation a eu un effet positif sur le taux de fréquentation scolaire. À titre d'exemple, le taux de fréquentation scolaire des 5 à 15 ans chez les Inuit est passé de 8 % en 1950-1951 à 95 % en 1984-1985[4]. Ce dernier se compare avantageusement au taux canadien qui était pour la même année de 98 % (Gauthier 1989; p. 71).

Le chemin qu'emprunte l'effectif scolaire des commissions scolaires Crie et Kativik en fonction de l'ordre d'enseignement présente certaines particularités que les graphiques 2 et 3 mettent en relief. On observe en effet, au graphique 2, un phénomène inverse dans l'évolution de leur effectif de l'enseignement primaire. Celui de la commission scolaire Crie suit une courbe descendante tandis que l'effectif de la commission scolaire

---

3. Il faut toutefois demeurer prudent dans l'utilisation de ce concept, car sa définition ne fait pas l'unanimité dans la littérature portant sur l'analphabétisme. Sa définition est étroitement liée au contexte culturel, social, économique ou encore politique des pays industrialisés qui l'ont vu naître (Tardif, 1992). Or, utiliser cette définition opérationnelle pour mesurer ce phénomène chez les communautés autochtones peut conduire à des extrapolations dangereuses qui risquent de fausser la réalité en mettant l'accent sur une seule dimension de la situation. D'autant plus que le débat actuel au sein des communautés autochtones porte sur l'analphabétisme en langue autochtone. Ce débat est lié à la question de la survie de la langue et de la culture. Par contre, dans le contexte actuel où l'on observe que le travail salarié (surtout concentré dans le secteur tertiaire) devient, chez les Cris et les Inuit, la plus importante source de revenu au détriment des activités traditionnelles de chasse, de pêche et de piégeage, l'analphabétisme tel que défini précédemment, risque de constituer un problème réel pour ceux-ci.

4. Le taux de fréquentation scolaire n'est pas disponible pour les Cris.

Kativik est marqué par une croissance presque constante depuis 1987-1988. Par contre, il se dégage, à la lumière des données du tableau 2, une orientation générale identique en regard de l'effectif de l'ordre d'enseignement secondaire pour ces deux autorités scolaires, au cours de la même période.

Au moment de la création de la commission scolaire Kativik en 1978, la clientèle scolaire de niveau secondaire représentait 20 % de l'ensemble de l'effectif (Larochelle 1981; p. 6). Si l'on regarde le tableau 2, on s'aperçoit que, pour une période de cinq années, la proportion la plus élevée pour Kativik a été atteinte en 1988-1989 avec un peu plus de 32 % des élèves inuit inscrits au niveau secondaire, tandis que pour la commission scolaire Crie, c'est en 1990-1991 que l'on relève la proportion la plus importante avec 38,3 % d'élèves inscrits au secondaire.

Comme on peut le remarquer au graphique 3, l'évolution de l'effectif scolaire de niveau secondaire pour Kativik, tout comme dans le cas de l'effectif scolaire total, est relativement constante. La situation est toutefois différente pour la commission scolaire Crie, où l'effectif suit une courbe ascendante jusqu'en 1990-1991 pour ensuite amorcer une descente l'année suivante; ce mouvement est peut-être lié à un phénomène démographique.

Ces données nous permettent d'établir un lien certain entre l'augmentation de la fréquentation scolaire et la prise en charge, par les communautés crie et inuit, de leur système d'éducation. Ce facteur n'épuise cependant pas la discussion à propos de la pénétration accrue de l'école dans leur vie quotidienne. L'intensification des relations avec le Sud en raison de l'accord de la CBJNQ, l'introduction de nouveaux moyens de communication (télévision en 1972)[5], l'augmentation du nombre de jeunes, conjuguées aux projets de construction et d'ouverture de nouvelles écoles (secondaires) sont autant de facteurs qui ont influencé positivement le rapport des jeunes et des communautés à l'école. Dans l'ensemble, on peut affirmer que les retombées de la prise en charge sont plutôt positives. Hors du territoire du Nouveau-Québec, ce mouvement est également bien ressenti depuis le début de la décennie quatre-vingt dans l'ensemble du Canada. Il semble que celui-ci ait provoqué la même tendance à la hausse de la fréquentation scolaire des jeunes autochtones (Hagey et autres 1989).

Ce mouvement perceptible dans les écoles fédérales et provinciales d'enseignement primaire nous éveille toutefois à une autre réalité concernant l'enseignement secondaire, où le taux d'échecs et d'abandons scolaires demeure désespérément élevé (Larose 1984; p. 67). Cette situation provoque réellement une fracture dans le cheminement scolaire des jeunes autochtones à laquelle les administrations scolaires se trouvent de plus en

---

5. Concernant l'introduction de la télévision, son rôle, ses impacts, particulièrement parmi les jeunes Inuit, voir les articles de Graburn, 1982; Valaskakis, 1982; Coldevin et Wilson, 1982.

plus confrontées. Ce phénomène déborde largement les frontières de la simple responsabilité scolaire : la réussite scolaire interpelle l'ensemble des communautés en tant qu'élément constitutif de leur avenir.

La poursuite et la réussite des études secondaires se concrétisent, à leur terme, par l'obtention d'un diplôme de fin d'études, lequel donne accès à un métier ou aux études supérieures. Or, la réalisation de ces objectifs est soumise à une double réalité. Sa réussite éventuelle est affectée, d'une part par la situation de l'emploi au Nord et, d'autre part, par la localisation des institutions postsecondaires (situées au Sud) qui en réduit l'accessibilité aux jeunes Cris et Inuit.

1.2 Les problèmes de l'abandon et de l'échec scolaires

Le problème du décrochage scolaire[6] a atteint des proportions considérables au cours des dernières années au Sud. L'ampleur de ce phénomène au Nord, pour les commissions scolaires Crie et Kativik, est de l'ordre du double de celui de l'ensemble du Québec (MEQ 1992). Il existe très peu de renseignements quantifiés et quantifiables concernant le décrochage pour ces deux commissions scolaires. Ces dernières ne tiennent pas vraiment de statistiques permettant de jauger réellement l'ampleur du phénomène. Cette réalité ne signifie pas pour autant que les autorités scolaires ne sont pas préoccupées par ce taux de décrochage élevé, car si on se réfère, entre autres, au dernier rapport quinquennal de la commission scolaire Kativik, on y mentionne quelques programmes ayant été mis en place afin de contrer ce fléau[7].

1.2.1 Quelques éléments statistiques du décrochage au Nord

En juin 1992, le ministre de l'Éducation du Québec rendait publics les résultats d'une étude concernant le taux de diplomation et les sorties sans diplôme pour chacune des commissions scolaires du Québec. On y apprenait que ce phénomène touche, avec des variantes importantes selon les commissions scolaires, l'ensemble du Québec. On pouvait également y lire que les commissions scolaires Crie et Kativik se situent à la

---

6. Le décrochage scolaire regroupe les élèves du secondaire quittant l'école sans obtenir de diplôme et qui ne se réinscrivent pas dans une commission scolaire au Québec au 30 septembre de l'année suivante.

7. Voir la liste de ces programmes pour la commission scolaire Kativik en annexe.

queue du peloton avec un taux de diplomation de 17 % et 18 %[8] alors que la moyenne pour l'ensemble du Québec est de 64,5 % (MEQ 1992). Si l'on porte notre regard vers le taux annuel de sorties de jeunes sans diplôme pour l'année 1989-1990, on se rend compte que Kativik détient le taux le plus élevé avec 21,3 % suivi des commissions scolaires de la Haute Gatineau, d'Outaouais Hull, de La Vallière et Crie, avec respectivement 16,6 %, 14,8 %, 14,6 % et 14,3 % alors que la moyenne pour l'ensemble du Québec se situe à 7,4 % (MEQ 1992)[9]. À titre simplement indicatif, le tableau A1 nous renseigne sur la moyenne de réussite de Kativik, aux épreuves uniques du MEQ au cours des six dernières années; elle est inférieure à celle de l'ensemble du Québec, à l'exception de l'année 1987[10].

On ne retrouve pas les résultats de la commission scolaire Crie parce que celle-ci jouit d'une entente particulière, d'une durée de quatre à cinq ans avec le MEQ, lui permettant d'élaborer ses propres examens, lesquels sont requis pour l'obtention du diplôme d'études secondaires. Cependant, il faut préciser que la moyenne des résultats aux épreuves uniques ne nous renseigne guère et peut même être ambiguë. En effet, dans certains cas, on retrouve une moyenne assez élevée et un taux de diplomation assez faible, comme c'est le cas pour la commission scolaire de Saint-Jérôme avec une moyenne de 73,5 % et un taux de diplomation de 53,2 % (MEQ 1992). On peut expliquer cette situation, entre autres, par le fait que certaines commissions scolaires pratiquent une forme de sélection des élèves qui participent aux épreuves; de cette manière, on retire le nom des élèves les plus faibles, ce qui a un effet positif sur la moyenne des résultats.

Par contre, on constate que certaines constantes se dégagent, permettant d'apporter quelques éléments d'explication concernant la faiblesse des résultats de certaines commissions scolaires. Le fait d'être éloigné d'un centre urbain (Beauchesne 1991), les disparités régionales et les conditions socio-économiques semblent également être parmi les facteurs susceptibles de fournir des éléments supplémentaires de réponse en lien étroit avec cette situation. Toutefois, le propos de ce travail ne nous permet pas d'aller chercher plus en profondeur dans cette direction.

---

8. Le taux de diplomation est calculé à partir de la proportion des élèves qui s'inscrivent pour la première fois en classe de secondaire I en 1984-1985 dans une commission scolaire donnée et qui ont obtenu un premier diplôme entre 1985 et 1991.

9. La différence que l'on constate ici entre le taux de diplomation et le taux annuel de sorties de jeunes sans diplôme, pour la commission scolaire Kativik, est attribuable à la méthode de calcul des deux indicateurs. Le taux annuel de sorties de jeunes sans diplôme est établi à partir de l'ensemble et non à une seule cohorte des élèves inscrits au secondaire, ce qui explique l'ordre de grandeur différent des deux indicateurs (environ 35 %) (MEQ 1992; 6).

10. Voir l'annexe I.

À la lumière de ces renseignements, il nous est permis d'affirmer que le problème de l'abandon et de l'échec scolaires atteint une ampleur considérable pour les commissions scolaires Crie et Kativik. Nous examinerons d'un peu plus près maintenant la situation des élèves cris et inuit pour la période de 1987-1988 à 1991-1992.

1.2.2 Situation scolaire des élèves cris et inuit : un cheminement scolaire plutôt difficile[11]

À la lecture des tableaux 3 et 4, on observe que deux aspects importants ressortent. Tout d'abord, on remarque une concentration des élèves dans les premières années du secondaire et une forte décroissance de l'effectif, au fur et à mesure que l'on progresse au niveau secondaire.

Les graphiques 4 et 5[12] illustrent d'ailleurs de façon éloquente ces deux phénomènes. On constate pour Kativik que la proportion de la seule classe de première année du secondaire varie de 2 % à 34 % de l'ensemble des élèves inscrits au secondaire au cours des cinq dernières années. En comparaison, la proportion de l'effectif des classes de quatrième et cinquième secondaire, pour la même période, ne représente qu'un peu moins du quart de l'ensemble de l'effectif du secondaire. Le phénomène semble encore plus accentué pour la commission scolaire Crie, comme en témoigne le graphique 5. En effet, au seuil du secondaire, la classe de première année forme une proportion importante de l'ensemble de l'effectif du secondaire, variant de 32 % à 44 % pour la même période. À l'autre bout, on remarque que la proportion des classes des deux dernières années du secondaire oscille entre 17 % et 20 % de l'effectif total du secondaire. Ces phénomènes de concentration et de décroissance nous laissent aussi

---

11. Les données statistiques contenues à l'intérieur des tableaux 3 et 4 représentent l'effectif scolaire pour les commissions scolaires Crie et Kativik au cours des cinq dernières années, c'est-à-dire de l'année scolaire 1987-1988 jusqu'à l'année 1991-1992. Il s'agit des élèves inscrits au 30 septembre, répartis pour chacune des années selon l'ordre, la classe et la langue d'enseignement, colligés à partir des fiches d'inscription que les commissions scolaires font parvenir annuellement au MEQ. Bien que ces dernières nous renseignent sur l'effectif total des commissions scolaires, leur lecture ne permet qu'une interprétation partielle du phénomène qui nous intéresse, soit le décrochage. Elles nous informent sur le nombre d'élèves inscrits pour chacun des ordres d'enseignement (préscolaire, primaire et secondaire), mais ne nous permettent pas de savoir combien parmi eux terminent ou abandonnent au cours de l'année scolaire.

12. Les calculs sont effectués à partir des données contenues dans les tableaux 3 et 4. De plus, ceux-ci ne tiennent pas compte des vingt élèves cris et des quatorze élèves inuit inscrits au secondaire professionnel, respectivement pour l'année 1989-1990 et 1987-1988.

présumer un taux d'abandons scolaires considérablement élevé.

Il semble que les phénomènes de décroissance et de concentration de l'effectif scolaire que nous venons d'identifier, soient plutôt répandus chez l'ensemble des élèves autochtones du Québec et ce, peu importe le type d'écoles qu'ils fréquentent (MEQ 1991). Il est pertinent ici d'ouvrir une parenthèse afin de préciser que l'accentuation de ces phénomènes semble beaucoup plus marquée parmi les élèves autochtones fréquentant une école fédérale ou provinciale qu'une école administrée et gérée par les autochtones (Hull 1987a; 1987b). On observe également que les retards scolaires en fonction de l'âge sont plus élevés dans les écoles fédérales et provinciales que les jeunes élèves autochtones fréquentent (Hull 1987b).

Il existe toutefois des différences importantes entre les élèves cris et les élèves inuit concernant ce mouvement de décroissance de l'effectif au niveau secondaire. Si l'on examine la situation, on s'aperçoit que les élèves inscrits en classe de secondaire 1 en 1987-1988 et suivant un cheminement scolaire sans écueil devraient graduer à la fin de l'année scolaire 1991-1992. Or, si l'on trace une diagonale[13] à partir des données contenues dans les tableaux 3 et 4, on note que des 287 élèves cris inscrits en classe de secondaire 1 pour l'année 1987-1988, seulement 52 ont atteint la classe de niveau 5 en 1991-1992, soit 18 %, tandis que pour les élèves inuit la proportion est plus importante avec 28 %, soit 58 élèves sur 202 inscrits en classe de secondaire 1 en 1987-1988. Il faut toutefois s'empresser d'ajouter que cela ne signifie pas que tous les élèves inscrits en classe de 5e secondaire obtiendront leur diplôme au terme de l'année scolaire.

On dénombre des pertes d'effectif à chaque année suivant la classe de secondaire 1. Cependant, la chute est beaucoup plus prononcée lorsque les élèves atteignent la classe du troisième secondaire pour Kativik et celle du quatrième secondaire pour les élèves cris.

Pour illustrer ce phénomène, il suffit de souligner que 54 des 143 élèves inuit inscrits à la commission scolaire Kativik en classe de secondaire 3 pour l'année scolaire 1989-1990 n'ont pas atteint la classe de secondaire 4 l'année suivante, soit 37 %[14]. Pour la commission scolaire Crie, la proportion la plus élevée se situe au moment du passage entre la classe de secondaire 4 et celle de 5. On note en effet que 79 des 131 élèves qui se retrouvaient en classe de quatrième secondaire pour l'année scolaire 1990-1991 n'ont pas atteint la classe de cinquième secondaire l'année suivante, soit 60 %. Bien que cela ne signifie pas nécessairement que ces élèves se retrouvent à l'extérieur du réseau

---

13. Il ne s'agit pas d'un suivi de la cohorte mais plutôt d'une simple opération arithmétique.

14. Les calculs présentés dans cette partie sont réalisés à partir des données colligées dans les tableaux 3 et 4 formant la diagonale susmentionnée.

scolaire, la possibilité qu'ils redoublent leurs classes 3 et 4 du secondaire l'année suivante semble plutôt faible. Des indications plus détaillées seraient toutefois nécessaires concernant le nombre d'élèves qui reprennent leurs études au cours régulier après un échec.

Par ailleurs, nous savons que 1,3 % et 2,5 % des élèves cris et inuit se sont réinscrits, après avoir abandonné, à l'éducation des adultes pour l'année scolaire 1989-1990 (MEQ 1992). Il semble que l'on retrouve le même phénomène au secteur régulier. En effet, lorsqu'on examine le groupe d'élèves inscrits en classe de deuxième secondaire, pour Kativik, en 1989-1990, et que l'on trace un parallèle entre ce groupe et celui de l'année suivante, inscrit en classe de troisième secondaire, il semble y avoir peu d'élèves qui reprennent leurs études. Ce constat prévaut également à la commission scolaire Crie où l'on observe que les groupes de troisième secondaire qui quittent l'école ne reprennent pas l'année suivante. Quoi qu'il en soit, on s'aperçoit rapidement que malgré certaines imprécisions dans les données, le phénomène du décrochage scolaire constitue un véritable problème pour les deux commissions scolaires. Cependant, ce problème dépasse de loin les simples frontières juridiques des gouvernements scolaires; il concerne l'ensemble des sociétés crie et inuit, lui donnant presque l'envergure d'un problème de société selon le vocabulaire politique du Sud.

À bien des égards, ces résultats ne font que confirmer ce que bon nombre d'intervenantes et d'intervenants du milieu de l'éducation savent d'ores et déjà, soit que la majorité des élèves cris et inuit ne terminent pas leurs études secondaires. Ce phénomène se manifeste de différentes façons. Mais avant d'aborder cette facette, il nous apparaît important de présenter brièvement la situation des langues d'enseignement, de la formation professionnelle ainsi que celle de l'éducation des adultes. Cela nous apparaît important parce que ces dernières sont, chacune à leur façon, un facteur explicatif susceptible d'ajouter à la compréhension des difficultés que rencontrent les élèves. Dans le cas de l'éducation aux adultes, celle-ci s'avère être une soupape non négligeable pour les élèves pour qui les cours réguliers de formation générale du secondaire offrent moins d'attraits. Certains parmi eux s'inscrivent, après quelques années de décrochage, à l'éducation des adultes afin de terminer leur formation et d'obtenir leur diplôme.

1.2.3 La situation des langues d'enseignement

Les langues d'enseignement, telles que prévues aux articles 16.0.10 et 17.0.59 de la CBJNQ concernant l'éducation des Cris et des Inuit, sont respectivement le cri et l'inuktitut. Étant donné la situation particulière des deux commissions scolaires, comme nous l'avons déjà souligné, la langue française ou anglaise est enseignée selon le choix des parents; elle devient même la langue d'enseignement à partir de la classe de 4e année

du primaire à la commission scolaire Kativik. De son côté, la commission scolaire Crie fait du français ou de l'anglais la langue d'enseignement dès la première année du primaire. Cette situation s'explique notamment par l'absence de consensus parmi les parents, et plus singulièrement parmi les comités de parents des différents villages cris, concernant l'utilisation et l'enseignement de langue maternelle. Ces articles de la CBJNQ, qui prévoient que le cri et l'inuktitut sont les langues d'enseignement, soulignent également le caractère obligatoire, pour les commissions scolaires, de l'apprentissage d'une langue seconde, soit le français ou l'anglais, de façon à permettre aux élèves qui le désirent de poursuivre des études supérieures au Sud, c'est-à-dire au Québec, au Canada ou à l'extérieur des frontières canadiennes. Dès lors, les élèves sont soumis au même régime pédagogique que l'ensemble des élèves québécois et canadiens.

Les données des tableaux 5 et 6 nous indiquent la répartition de l'effectif selon la langue et l'ordre d'enseignement pour les commissions scolaires Crie et Kativik au cours des cinq dernières années. On constate, pour la commission scolaire Crie (au tableau 5), que l'évolution de la proportion des élèves d'âge préscolaire (4 et 5 ans) qui font leurs premiers contacts avec l'école en langue maternelle s'est inversée à partir de l'année scolaire 1989-1990. C'est que la langue maternelle est devenue, depuis lors, la principale langue d'enseignement, atteignant même 95 % de l'effectif inscrit au préscolaire en 1991-1992. Ce renversement de situation s'explique, entre autres, par l'adoption du « Global Education Plan » à la fin des années quatre-vingt, au sein duquel est définie une politique langagière faisant du Cri la langue d'enseignement au préscolaire (C.S. Crie 1991; Comité permanent aux affaires autochtones 1990).

Le graphique A1 (annexe I)[15] illustre ce changement d'orientation concernant l'enseignement en langue maternelle. Lorsque l'on examine les données pour les ordres d'enseignement primaire et secondaire, on note qu'au primaire, le français est la langue qui regroupe le plus d'élèves, soit environ 60 % pour le français et 40 % pour l'anglais, tandis que l'on retrouve le phénomène inverse au secondaire. Cependant, il apparaît que le français comme langue d'enseignement pour les Cris suit une courbe ascendante depuis cinq ans. En effet, la proportion des élèves dont la langue d'enseignement est le français est passée de 31,7 % en 1987-1988 à plus de 50 % en 1991-1992. Il semble que la langue de Molière devienne, de plus en plus, la première langue seconde pour les jeunes Cris.

---

15. Voir annexe I.

Les graphiques A2 et A3 font bien ressortir l'importance respective du français et de l'anglais à la commission scolaire Crie. Il faut toutefois demeurer fort prudent face à ce récent changement, car ce choix repose sur un critère éminemment politique. Il revêt également un caractère historique, car par le passé, les Cris ont été davantage en contact avec le monde anglo-saxon, par le biais notamment des missionnaires protestants et du gouvernement fédéral qui demeure, à bien des égards, leur principal interlocuteur en vertu de la Loi sur les Indiens du Canada. Qui plus est, avant la création de la commission scolaire Crie, le fédéral pourvoyait aux services éducatifs, faisant alors de l'anglais la langue d'enseignement obligatoire. Cette mise au point vaut tant pour les Cris que pour les Inuit du Nunavik.

La lecture du tableau 6, représentant la répartition des élèves inuit selon la langue et l'ordre d'enseignement à la commission scolaire Kativik pour la même période, révèle une situation différente de la précédente. En effet, contrairement à la situation qui prévaut chez les Cris, au Nunavik, l'enseignement en langue maternelle, en l'occurrence l'Inuktitut, fait davantage consensus parmi les quatorze villages inuit. Les jeunes élèves inuit ont leurs premiers contacts avec l'école en langue inuktitut et ce, jusqu'à la fin de la troisième année du primaire. Ceci explique l'importance de l'inuktitut au niveau primaire, représentée au tableau 6 de même que par les graphiques A4 et A5 . Il semble que le choix de la langue d'enseignement au secondaire se porte davantage vers l'anglais que le français. Les proportions sont demeurées presque identiques depuis cinq ans, c'est-à-dire de l'ordre d'environ un tiers vers le français et de deux tiers vers l'anglais. C'est cette répartition que l'on observe au graphique A6 qui témoigne fort bien de la prédominance de l'anglais au détriment du français comme langue d'enseignement au secondaire. Il est difficile, à ce moment, d'expliquer cette situation linguistique au Nunavik. Néanmoins, on peut avancer certaines hypothèses, notamment celle concernant l'engagement tardif du gouvernement du Québec au Nord. Bien que ce soit en 1912, avec l'extension de ses frontières, que le Québec prit possession de cette région la plus septentrionale de son territoire, sa préoccupation pour celle-ci ne s'est affirmée qu'au début des années 1960. Et ce n'est que dix ans plus tard que la question de l'éducation chez les Inuit fut inscrite à son agenda politique.

Les données de Statistique Canada concernant la langue parlée à la maison ainsi que la connaissance qu'ont les autochtones et les Inuit des langues officielles nous éclairent également un peu plus sur cette situation. Si l'on se réfère au recensement de 1986, seulement 6,7 % des autochtones cris ont déclaré connaître le français, contre 8,1 % pour les Inuit, alors que ceux qui connaissent l'anglais représentaient respectivement 50,2 % et 44 % (Drouilly 1991; p. 60-61). Ces données viennent mettre en relief celles concernant la langue d'enseignement, signifiant ainsi qu'il existe une forte différence entre l'utilisation d'une langue de façon quotidienne et son utilisation à l'école. Cette situation est valable tant pour l'anglais que pour le français. En effet, lors du recensement de 1986, 70,4 % des Cris et 85,8 % des Inuit ont déclaré que la langue parlée à la maison

était leur langue maternelle (Drouilly 1991; p. 54-55). Bien que 40,1 % des Inuit et 29,4 % des Cris ne parlent ni l'anglais ni le français (Drouilly 1991; p. 60-61), on se rend compte que la pression en faveur des deux langues officielles demeure malgré tout relativement forte nonobstant une légère avance de l'anglais. Il est intéressant d'ajouter ici que parmi l'ensemble des 53 langues autochtones et inuit recensées au Canada, les langues crie et inuktitut avec l'ojibway sont celles dont les chances de survie sont jugées excellentes (Comité permanent des affaires autochtones 1991; p. 117-118).

Quoi qu'il en soit, on s'aperçoit, à la lumière de ces données, que la santé des langues crie et inuktitut au Nouveau-Québec est, dans l'ensemble, assez bonne. Cette situation est attribuable, dans une large mesure, aux effets combinés du mouvement de scolarisation en langues autochtones et du renouveau socioculturel amérindien et inuit des vingt dernières années. (Dorais 1992; p. 83) D'autre part, les pressions en faveur des langues officielles du Canada auxquelles elles sont soumises ainsi que l'amélioration des systèmes de communication (téléphone, télévision, etc.), font craindre un avenir plus difficile pour les langues autochtones. D'ailleurs, le profil des jeunes générations est plus près du bilinguisme, voire même du trilinguisme, que de l'unilinguisme. D'autre part, si la situation linguistique au Nouveau-Québec autochtone présente certaines particularités, celle de la formation professionnelle et de l'éducation aux adultes en présente tout autant, sinon davantage.

1.2.4 La formation professionnelle et l'éducation aux adultes

Comme nous sommes en mesure de le constater à partir des données statistiques colligées aux tableaux 3 et 4, la formation professionnelle est presque inexistante aux commissions scolaires Crie et Kativik. On peut expliquer cette situation par le fait que les deux commissions scolaires ont le pouvoir de conclure des ententes avec tout organisme dispensant une formation scolaire que le MEQ n'offre pas, surtout au Nord[16]. Il faut souligner, afin d'éviter toute confusion, que bien que ce ne soit pas le MEQ mais les commissions scolaires qui ont la responsabilité de dispenser les cours, celui-ci joue un rôle important dans ce processus, par le biais des crédits accordés. Il serait assez difficile, à titre d'exemple, que le MEQ accorde les crédits suffisants afin d'offrir un cours de mécanique automobile ou encore d'entretien de véhicules lourds à quatre ou cinq élèves, en raison des coûts élevés que cela entraînerait. Cette situation a pour principale conséquence que les élèves cris et inuit suivent des cours de formation professionnelle à l'extérieur de la juridiction de leur commission scolaire respective. Ces élèves n'apparaissent donc pas sur les listes de clientèle scolaire qu'elles transmettent au MEQ

---

16. Voir à ce propos les articles 16.0.8 alinéas a et b pour la commission scolaire Crie et 17.0.61 pour la commission scolaire Kativik, de la CBJNQ.

chaque année. Quant aux commissions scolaires qui les reçoivent, celles-ci ne tiennent pas un registre particulier pour leurs élèves autochtones et inuit qui représentent, somme toute, une clientèle bien mince.

Il y a également le fait que d'autres organismes, comme l'administration régionale Crie et Kativik, occupent une place importante en ce qui concerne, entre autres, l'administration et la gestion des sommes d'argent attribuées par les deux niveaux de gouvernement (fédéral et provincial) pour la formation continue ou encore pour des mesures relatives à l'employabilité. Cela touche un certain nombre de jeunes élèves dans une proportion assez faible toutefois. Il faut également ajouter que de nombreux cours de formation professionnelle sont offerts dans le cadre des programmes de la Commission d'Emploi et d'Immigration Canada (CEIC). À titre d'exemple, une quinzaine de cours ont été offerts, entre 1987 et 1989, dans des domaines aussi diversifiés que l'application de la comptabilité par ordinateur, la coiffure, la cuisine ou encore l'opération d'une radio communautaire. Il existe aussi certains programmes spécifiques comme la « Formation sur mesure » par lesquels les Cris peuvent avoir accès à une formation professionnelle (Martin et Desaulniers 1990; p. 56).

Il semble que contrairement aux jeunes élèves, les adultes autochtones et inuit s'inscrivent majoritairement à la formation professionnelle (MEQ 1991). Il n'y a pas beaucoup de données statistiques disponibles concernant l'éducation aux adultes. Pour l'année scolaire 1991-1992, on dénombre 48 adultes inscrits à plein temps aux trois cours de formation professionnelle dispensés par la commission scolaire Kativik. Il y a des cours de secrétariat, de menuiserie et de mécanique automobile. Un peu plus de 60 %, soit 30 élèves adultes sur 48, sont inscrits au cours de menuiserie (MEQ F.P., 1991). Le faible nombre d'adultes inscrits peut s'expliquer par le fait que peu d'écoles dispensent ces cours en raison notamment de leurs coûts élevés. De plus, la mobilité géographique des Inuit est restreinte pour diverses raisons, entre autres la distance considérable séparant les villages.

Il n'y a que peu de données disponibles pour les adultes cris qui fréquentent les cours de formation professionnelle ou tout autre cours. Le répertoire des inscriptions en formation professionnelle du MEQ ne révèle aucun cours à la commission scolaire Crie pour l'année 1991-1992. Toutefois, des négociations ont été entreprises depuis quelque temps déjà entre le MEQ et la commission scolaire afin que cette dernière puisse offrir certains cours aux adultes et aux jeunes Cris. Nous avons néanmoins réussi à trouver quelques données nous permettant de rédiger les lignes suivantes.

Comme il est susmentionné, la gestion de l'éducation des adultes est réalisée presque entièrement par les deux gouvernements régionaux cri et inuit avec le concours des autorités scolaires respectives et ceux-ci ne produisent pas de statistiques précises concernant les adultes. Cependant, une enquête par questionnaire réalisée en 1991

dans la région du Nunavik, à la demande de l'administration régionale Kativik et de ses partenaires, visant à constituer une banque de la main-d'oeuvre inuit âgée de 15 à 64 ans, nous fournit quelques données intéressantes[17]. On y apprend qu'un répondant sur trois (29,1 %) a suivi dans le passé des cours offerts par le service de l'éducation aux adultes de la commission scolaire Kativik. De plus, le taux de participation s'établit à 23,7 % pour les personnes ayant moins de 9 ans de scolarité, alors qu'il grimpe à 43,9 % chez celles cumulant 13 ans ou plus d'études. Il existe, à la commission scolaire Kativik, trois champs différents où les adultes peuvent suivre des cours. Il s'agit des cours de rattrapage, de formation professionnelle et de développement personnel. Les données de l'enquête indiquent que, parmi ceux qui ont suivi, dans le passé, des cours à l'éducation des adultes, plus de la moitié (50,7 %) se sont inscrits à des cours de rattrapage et 40,9 % à des cours de formation professionnelle, alors que seulement 8,4 % ont suivi des cours de développement personnel (Groupe de recherche Hypothèse inc. (GRH) 1992; p. 47-51). Les données colligées dans ce rapport, bien que partielles dans leur représentation, nous indiquent néanmoins que des efforts importants sont consentis par les autorités politiques du Nunavik afin d'améliorer la formation de la population inuit.

Pour les Cris, nous ne possédons toutefois pas d'informations similaires. Par contre, nous sommes en mesure d'affirmer qu'en 1989-1990, 230 étudiants adultes ont bénéficié de formation académique répartie entre le secondaire 1 et le secondaire 5 (Martin et Desaulniers 1990; p. 55). Quoi qu'il en soit, il semble bien qu'un nombre croissant d'adultes s'inscrivent à des cours d'alphabétisation, de formation professionnelle et de culture générale, et cela afin d'améliorer leurs chances d'occuper certains emplois disponibles, jusqu'ici, dans la plupart des cas, comblés par des gens du Sud.

Le principal écueil que nous rencontrons dans l'élaboration d'un bilan de la situation des cours offerts aux adultes est lié à la fois à l'accessibilité de l'information et à la multitude des programmes disponibles auxquels les Cris et les Inuit peuvent avoir droit. Ce problème est également ressenti par les autochtones Cris et les Inuit. Il s'agit de la sempiternelle rengaine du chevauchement, du manque de concertation et de coordination entre les gouvernements fédéral et provincial et parfois entre les ministères d'un même gouvernement. Ces problèmes de juridiction ne viennent qu'ajouter à ceux que connaît l'éducation tant des élèves adultes que des jeunes. Au terme de cette présentation de la situation de l'éducation pour les Inuit du Nunavik et chez le peuple cri, nous examinerons maintenant de quelles façons les problèmes que nous avons identifiés plus tôt se manifestent parmi ces groupes.

---

17. Les résultats de cette enquête doivent être utilisés avec prudence puisqu'elle ne repose pas sur un échantillonnage scientifique, c'est-à-dire représentatif de l'ensemble de la population inuit. L'un des objectifs poursuivis consistait à rejoindre le plus de personnes possible âgées de 15 à 64 ans, exercice assez bien réussi avec 86,1 %.

2. Le phénomène du décrochage

La réalité entourant le décrochage scolaire ainsi que ses diverses manifestations au Sud (dans l'ensemble du Québec) est, depuis quelques années, assez documentée. Ce n'est cependant pas le cas chez les Cris et les Inuit du Nouveau-Québec. Conséquemment, il est plutôt difficile de procéder à une recension exhaustive des diverses formes sous lesquelles émergent ce phénomène. Hormis le fait de quitter carrément l'école (le décrochage), il semble que l'absentéisme, c'est-à-dire une présence en classe plutôt sporadique, soit fréquent. Les commissions scolaires Crie et Kativik ne semblent pas tenir un registre statistique précis de ce phénomène. Sans vouloir empiéter sur les sections suivantes, on peut tenter de l'expliquer de deux façons. D'entrée de jeu, il faut prendre en considération que l'école constitue un phénomène relativement récent dans la vie des Cris et des Inuit du Nord du Québec. Ainsi donc, l'école n'est pas encore intégrée au mode de vie traditionnel et, d'autre part, les valeurs sous-jacentes à ce mode de vie ne sont également pas bien intégrées à l'école. De là découle le manque d'intérêt des parents à l'égard de l'école, ce qui est susceptible de contribuer à l'absentéisme des élèves. Le manque de support familial semble venir davantage d'une méconnaissance de l'école, eu égard à son rôle et à son fonctionnement, que d'une relative indifférence.

La difficile prise en compte des valeurs et du mode de pensée des autochtones au sein de l'école se traduit dans le contenu des programmes scolaires, qui semble donner aux élèves toutes les raisons possibles de faire l'école buissonnière. Il faut par ailleurs mentionner que des modifications ont été apportées au calendrier scolaire afin de respecter la pratique des activités traditionnelles de chasse et de pêche à certaines périodes de l'année. Nous analyserons, plus en profondeur, ces situations dans la prochaine section.

Du côté des élèves inuit, la discipline scolaire requise entraîne également certaines difficultés à l'égard du fonctionnement de l'école et, à une moindre échelle, de la classe. Les jeunes élèves inuit arrivent fréquemment en retard le matin à l'école. Cette réalité est liée, entre autres, à l'arrivée récente de la télévision dans les foyers inuit qui semble être, en partie, responsable de ce phénomène. Ce moyen moderne de communication exerce un attrait énorme auprès des jeunes inuit, en particulier parmi ceux âgés de moins de quinze ans (Coldevin et Wilson 1982; p. 32). L'impact de la télévision du Sud est tellement important au sein des communautés Inuit du Canada que ces dernières ont décidé de mettre sur pied leur propre réseau de télévision, l'Inuit Broadcasting Corporation (IBC), vers la fin de la décennie soixante-dix. Cette situation a également été identifiée par le Groupe de travail sur l'éducation au Nunavik (GTEN), qui a d'ailleurs proposé de faire de la télévision un moyen « positif » d'apprentissage et d'éducation pour les Inuit du Nunavik. La télévision pourrait être utilisée pour dispenser certains cours qui sont offerts seulement au Sud, ce qui permettrait aux Inuit, jeunes et adultes, de parfaire

leur formation sans nécessairement quitter leur communauté (GTEN 1992). Ce phénomène n'est pas sans incidence sur le comportement des élèves en classe. Ainsi, la présence en classe et surtout la capacité de concentration et de travail des jeunes élèves sont affectées par un état de fatigue accru. C'est ce que le GTEN a qualifié de « décrochage interne ». Cette situation, combinée au manque d'intérêt des parents à l'égard de l'école, constitue un terrain propice à l'éclosion d'autres problèmes susceptibles de conduire ces adolescentes et adolescents vers l'échec et l'abandon scolaires.

Selon le GTEN, il semble que le printemps soit la période de l'année où l'on dénombre le plus grand nombre d'abandons scolaires. Cette période coïncide avec celle de la chasse à l'oie, plus communément nommée « GooseBreak », qui est devenue, depuis quelques années, une période de congé pour les élèves cris. Il faut toutefois préciser ici que tant pour les Inuit du Nunavik que chez les Cris, le calendrier scolaire diffère d'un village à l'autre.

Le décrochage scolaire, l'absentéisme et les retards le matin à l'école sont parmi les principales formes sous lesquelles se manifestent les problèmes de l'abandon et de l'échec scolaires. Cette recension traduit à la fois les limites de la documentation et la difficulté d'aller plus avant dans cette direction sans inéluctablement confondre les manifestations avec les causes. Au demeurant, les premières n'étant que le reflet déformé des secondes, il est assurément plus enrichissant et éclairant de s'attaquer à ce qui s'avère être le noyau dur du problème plutôt que de faire digression sur l'effet des symptômes. Ces manifestations nous renseignent davantage sur la complexité du problème que sur sa nature.

3. Les causes du décrochage scolaire au Nouveau-Québec autochtone

Le décrochage scolaire est souvent révélateur de malaises profonds qui débordent largement les murs de l'école. Il trouve, entre autres, ses racines dans la situation socio-économique difficile que vivent les communautés autochtones du Nouveau-Québec, et qui met en rapport un ensemble de facteurs susceptibles de contribuer à l'émergence de certains problèmes de comportement chez les jeunes autochtones et à la détérioration de la structure familiale. Ces problèmes, conjugués à un milieu scolaire qui tente, d'une part, de protéger et de perpétuer le mode de vie traditionnel autochtone et, d'autre part, de préparer les élèves à faire face à la réalité moderne, créent une situation propice à l'échec et à l'abandon scolaires. C'est ainsi que nous ferons ressortir dans cette section quatre causes susceptibles d'intervenir, à un moment ou à un autre, dans le phénomène du décrochage scolaire. Elles sont à la fois d'ordre individuel, familial, socio-économique et scolaire.

3.1 Les causes individuelles

L'apprentissage à l'intérieur ou à l'extérieur d'un cadre institutionnel fait appel à diverses ressources individuelles telles que la motivation, la disponibilité et l'intérêt. C'est un processus qui nécessite, de plus, un certain degré de confiance en soi de la part de l'individu concerné. Chez les Cris et les Inuit, un grand nombre de facteurs limitent ces ressources individuelles. Le peu de confiance qu'ont les parents dans les structures institutionnelles et leur faible degré de scolarité sont souvent causes de démotivation chez les jeunes élèves. En effet, les élèves se retrouvent sans soutien à l'extérieur du cadre scolaire. On n'assure ainsi que peu de suivi aux connaissances acquises à l'école. Cette situation contribue à faire de l'environnement immédiat des jeunes Cris et Inuit un environnement peu enclin à les soutenir et à les encourager dans leur cheminement scolaire. D'ailleurs, le problème du faible soutien familial, identifié chez les Inuit comme étant un facteur qui contribue à l'abandon scolaire (Mackay 1990; p. 10), est attribuable au fait que l'école ne constitue pas, pour les aînés, une partie intégrante de leur mode de vie traditionnel, principalement semi-nomade. Il y a deux mondes : un sur les bancs de l'école et un à l'extérieur des murs. Entre les deux, le fil se brise, en laissant les élèves à eux-mêmes. Cette situation se vit très tôt chez les élèves cris et inuit.

Des études portant sur l'abandon scolaire révèlent que les élèves décrocheurs ont, pour la plupart, connu dès le primaire des difficultés et accumulé des retards scolaires (CEQ 1991). Nous ne possédons pas les renseignements suffisants nous permettant d'affirmer que la même situation prévaut chez les élèves cris et inuit qui décrochent. On peut cependant formuler l'hypothèse que le même phénomène s'y répète.

L'élève qui fait face très tôt à des problèmes scolaires et à des échecs sans le soutien nécessaire est vite démotivé. L'école représente alors plus une contrainte qu'une source de motivation. Il perd confiance en lui, devient de moins en moins intéressé et se referme sur lui-même. Le danger est que l'élève qui échoue établisse un lien négatif avec l'école, c'est-à-dire associe l'école à l'échec (Coldevin et Wilson 1982; p. 31). Cette association est d'autant plus néfaste qu'elle risque de nourrir chez l'élève le manque de confiance et un sentiment d'impuissance qui risque de persister hors de l'école. Il est décrocheur face à une réalité qui ne lui convient pas et dans laquelle il ne trouve que peu de sources d'identification et de motivation. Ce « décrochage intérieur » se traduit peu à peu par un « décrochage extérieur », les retards et absences s'accumulent, l'école n'est déjà plus qu'un souvenir...

Ce phénomène s'inscrit également dans un contexte familial parfois difficile où, d'une façon générale, les parents n'ont pas eu la chance d'aller à l'école jusqu'à l'obtention d'un diplôme. On estimait, en 1986, que 83 % de la population crie adulte ne possédait aucun diplôme (Martin et Desaulniers 1990; p. 54). Du côté des Inuit, il semble que la proportion soit du même ordre (Drouilly 1991).

Les transformations des modes de vie, conjuguées à l'apparition récente de l'école, expliquent dans une large mesure cette réalité. Cette dernière a peu de chance de susciter l'intérêt et la motivation des jeunes Cris et Inuit à l'égard de l'école. L'absence de modèle de persévérance scolaire dans leur entourage immédiat est la résultante de cette situation. Le manque de confiance en soi et de motivation, situé dans son contexte, peut sans doute expliquer certains comportements chez les élèves cris et inuit vis-à-vis l'école.

Les habiletés individuelles peuvent également être une source de renseignements susceptible de contribuer à l'explication du décrochage scolaire chez certains élèves. Le rythme d'apprentissage est parfois plus lent pour certains d'entre eux. Certes, une diversification des approches pédagogiques de la part des enseignantes et enseignants constitue un moyen de remédier à ces difficultés, mais cela ne peut éliminer seule le phénomène. Ces problèmes, mis en relation avec d'autres facteurs parfois étrangers à l'école, peuvent contribuer à expliquer le décrochage scolaire.

3.2 Une structure familiale en changement

Comme on l'a déjà mentionné, le soutien familial dans le cheminement scolaire de l'élève est de toute première importance et il est souvent un élément crucial de sa réussite ou de ses échecs scolaires. La compréhension de la structure familiale dans laquelle vivent les élèves devient donc un aspect primordial à la lutte au décrochage scolaire. Il est important de comprendre dans quel environnement l'élève évolue et se développe pour bien en saisir ses conséquences et ses effets.

La structure des familles amérindiennes ressemble davantage à celle de la famille traditionnelle qu'à celle de la famille contemporaine québécoise (Drouilly 1991). Comme on peut le constater dans le tableau 7 qui porte sur les structures des familles dans les réserves indiennes et les villages nordiques, la proportion des familles cries et inuit sans enfant est de 3 à 4 fois moins élevée que celle de l'ensemble du Québec. De plus, la monoparentalité est une fois et demie plus élevée chez les familles amérindiennes que dans l'ensemble du Québec, avec un taux de 14,4 %, à l'exception des Cris où elle est presque équivalente.

Cependant, il faut demeurer fort prudent face à ces indicateurs, car ceux-ci ne nous indiquent qu'une facette de la réalité familiale crie et inuit. Le rôle de la famille élargie est encore très important chez ces communautés. De plus, la proportion de ménages multifamiliaux (plus d'une famille sous le même toit) était très importante chez les Cris en 1986, avec 15,2 % contre 5,0 % pour l'ensemble des ménages inuit, alors que pour l'ensemble du Québec celle-ci était inférieure à 1 % (Drouilly 1991; p. 37). Ainsi, la monoparentalité ne recouvre pas la même réalité au Nord qu'au Sud en raison, notamment, du rôle de la famille élargie et de la cohabitation de plusieurs familles.

La monoparentalité, en général au Québec, ne semble pas être une cause directe du décrochage scolaire chez les élèves. En effet, selon une étude de l'Institut québécois de recherche sur la culture (Dandurand 1990), l'émergence des familles monoparentales ne serait pas une cause directe du problème de décrochage. Il faut cependant tenir compte du fait que cette recherche a été réalisée dans un contexte différent de celui que l'on retrouve au Nouveau-Québec autochtone. Il semble ainsi que le statut socio-économique de la famille, la persistance du conflit familial après le divorce, le sexe de l'enfant (les garçons étant plus affectés), l'espace de temps écoulé depuis le divorce et la perception des professeurs, agissent comme variables médiatrices entre la situation monoparentale et la réussite scolaire (Dandurand 1990). La même étude révèle que les milieux familiaux défavorisés ont plus de difficulté à faire la transition entre la famille et l'école que les milieux familiaux aisés. C'est lorsque la monoparentalité entraîne une situation économique davantage précaire qu'elle peut contribuer à faire naître un sentiment d'insécurité chez les enfants.

Autre élément important, le nombre élevé d'enfants dans les familles cries et inuit. Cette situation entraîne parfois une surcharge pour les parents qui doivent partager entre plusieurs enfants leur attention, leur soutien. Les charges domestiques, la survie économique de la famille, le manque de temps, la fatigue deviennent alors des problèmes majeurs. Confrontés à ce quotidien, les parents sont rapidement débordés et peuvent difficilement assurer un suivi scolaire suffisant. Par contre, cette situation peut faire que l'entraide entre les jeunes soit davantage possible.

3.2.1 Les parents et l'école

Comme nous l'avons fait remarquer précédemment, le soutien des parents dans le cheminement scolaire des enfants est souvent facteur de réussite. Le haut taux d'analphabétisme dénombré chez les parents cris et inuit (57,8 % chez les Inuit, 56,3 % chez les Cris) n'est certes pas étranger au problème d'abandon scolaire chez les élèves de ces deux communautés. Malgré la volonté des parents d'aider leurs enfants, ils se trouvent souvent confrontés à leurs propres limites.

De plus, ils font souvent face à une situation familiale et socio-économique pénible. Il devient alors difficile pour eux d'être disponibles. Les parents qui sont eux-mêmes décrocheurs, n'ont bien souvent pas reçu de leurs propres parents le soutien nécessaire à leur réussite; ils perpétuent donc ce modèle, adoptant la même attitude envers leurs enfants. Il est presque impossible pour eux de dépasser cet exemple car ils ne possèdent pas toujours les ressources suffisantes pour le faire. Les enfants risquent alors de reproduire la situation dans laquelle se trouvent leurs parents.

3.3 Les causes socio-économiques

Le faible niveau de scolarité des parents est susceptible, par ailleurs, de correspondre chez les familles cries et inuit à des conditions de vie difficiles où la pauvreté et les problèmes socio-affectifs forgent le quotidien. Bien qu'un indicateur comme le taux de pauvreté soit un instrument valable pour diagnostiquer l'état de santé économique d'une communauté, il risque également de conduire, dans le cas des Cris et Inuit, à des constats dramatiques qui ne représentent pas la réalité. C'est ainsi qu'il faut le replacer dans le contexte autochtone du Nord du Québec où, par exemple, le niveau et les incitations à la consommation sont moins importants qu'au Sud en raison, notamment, de l'éloignement géographique. Il faut aussi prendre en considération la contribution des activités traditionnelles à la constitution du portefeuille familial et collectif. En effet, tout comme pour la monoparentalité, la pauvreté en milieu cri et inuit n'a pas la même signification qu'au Sud, en raison de l'apport à la richesse familiale de la pratique des activités traditionnelles de chasse, de pêche et de piégeage.

Le produit de ces pratiques est toutefois difficilement quantifiable sur la base des indicateurs économiques des sociétés industrialisées du Sud. Malgré tout, il nous est permis de croire que ces activités constituent, encore aujourd'hui, une source importante de richesses pour les communautés cries et inuit. On retrouve d'ailleurs, dans la CBJNQ, un chapitre entier qui jette les bases d'un programme de sécurité du revenu destiné aux Cris et aux Inuit qui vivent du produit de ces activités traditionnelles. Ce programme a pour principal objectif de protéger ces activités traditionnelles et d'assurer un revenu suffisant à ceux qui en vivent.

Par contre, on constate depuis plusieurs années que la pratique de ces activités ne constitue plus le mode dominant d'intégration des Cris et des Inuit à la vie active. En effet, le portrait de ces communautés depuis la fin des années cinquante s'est considérablement modifié, sous l'impact notamment des interventions gouvernementales. Nous aborderons l'analyse de ces changements au deuxième chapitre de notre étude. Le travail salarié est désormais le mode dominant d'intégration tant chez les Inuit que chez les Cris. Dans ce contexte, les notions de niveau de pauvreté et de faible scolarité

risquent de devenir, au cours des prochaines années, des indicateurs susceptibles de bien refléter les tendances de la réalité autochtone du Nord québécois. Il faut donc regarder les données qui suivent avec attention et en ayant à l'esprit la complémentarité entre les activités traditionnelles et celles liées au marché du travail.

Comme on peut le constater au tableau 8, le revenu moyen des familles amérindiennes, à part les Cris, les Inuit et les Hurons, pour 1986, représente la moitié du revenu moyen des familles québécoises; c'est-à-dire un revenu comparable à celui des quartiers les plus pauvres des villes du Québec. La situation est différente dans le cas des Cris et des Inuit en raison notamment des retombées de la CBJNQ. Cependant, les familles étant nombreuses, le revenu per capita est plus bas que dans le reste du Québec; il varie entre le tiers et la moitié de celui de l'ensemble du Québec (Drouilly 1991; p. 112). Cette situation est susceptible de provoquer certaines difficultés chez les communautés cries et inuit en raison de la tension existant entre la tradition et la modernité. À l'école, les jeunes Cris et Inuit se retrouvent au coeur de cette affrontement face au choix à faire et, optant pour la modernité, aux effets qu'impliquent pour eux le nouveau mode de vie qui en découle. Certes, les difficultés qu'ils rencontrent ont des répercussions culturelles profondes (menaces à l'égard de la langue, des valeurs, etc.) mais elles originent d'une situation économique que l'on peut qualifier de précaire étant donné les transformations vécues par ces communautés lors des trente dernières années. Cette situation se traduit par une dépendance (économique) à l'égard du Sud, soit en terme de paiement de transferts gouvernementaux, soit en terme d'emplois disponibles surtout concentrés dans le secteur des services gouvernementaux. Ces emplois requièrent, par ailleurs, une formation de niveau secondaire complétée et parfois davantage. Cela n'est pas sans certaines implications pour les communautés et surtout pour les élèves, pour qui la poursuite des études secondaires et postsecondaires entraîne parfois une certaine distanciation par rapport au mode de vie traditionnel.

Ce phénomène s'illustre, entre autres, par le fossé qui s'est creusé entre les jeunes générations plus scolarisées et celles plus âgées et moins scolarisées. À titre d'exemple, il semble que les jeunes qui sont allés à l'école et ont appris une autre langue possèdent une maîtrise plus faible de leur langue maternelle (Coldevin et Wilson 1982; p. 30). Cela n'est qu'un exemple parmi d'autres pouvant expliquer la tension entre les deux mondes. Aux facteurs socio-économiques s'ajoute la dimension culturelle des problèmes que soulève l'affrontement Nord-Sud, la rencontre de la tradition et de la modernité.

Dans ce contexte, les jeunes générations se trouvent, elles aussi, déchirées entre ces deux réalités. Cela explique bon nombre d'attitudes et de comportements, tant des parents que des élèves vis-à-vis l'école et rend le terrain propice à l'émergence de problèmes comme l'échec et le décrochage scolaires. Les termes du problème semblent poser l'équation de la façon suivante : le choix d'un mode de vie implique nécessairement le refus ou le rejet de l'autre. En effet, la coexistence de deux modèles culturels

différents ne favorise guère la réussite scolaire des élèves cris et inuit.

Si l'école comme mode de transmission du savoir constitue un trait dominant de la culture du Sud, le modèle culturel des Cris et des Inuit est, quant à lui, dominé par les aînés. Ils constituent la principale courroie de transmission du savoir traditionnel des Cris et des Inuit. Ils représentent également la stabilité et la sagesse. D'ailleurs, une place prépondérante leur est accordée dans les cours de culture et langue cries et inuit au sein du curriculum. Cette situation s'exprime notamment par la tenue de conférences des aînés où ceux-ci témoignent à la fois d'un passé glorieux et des inquiétudes qu'ils ont face à la survie de la culture et de la langue cries et inuit.

Pourtant, il faut rappeler que les langues crie et inuk sont, comparativement à la majorité des autres nations autochtones au Canada et au Québec, relativement en bonne santé. Cette vitalité s'explique, entre autres, par leurs contacts plus récents avec le Sud et leur éloignement géographique des grands centres urbains. Il demeure, cependant, que les effets des échanges de plus en plus nombreux avec le Sud se font sentir sur la tradition et la culture cries et inuit.

Il ne faut toutefois pas en conclure que les aînés sont opposés à l'école. Ils la perçoivent non pas comme le seul moyen et lieu d'apprentissage, mais comme un moyen parmi d'autres. La distance qui sépare l'école des parents exprime davantage un sentiment d'insécurité face à cette nouvelle réalité. Ce sentiment exprime aussi le manque de contrôle des peuples cris et inuit sur les changements qui se succèdent rapidement et bouleversent leur mode de vie, leurs façons de faire et de penser traditionnelles. Cette insécurité suscite certaines interrogations sur la capacité de l'école de protéger et de transmettre la culture crie et inuit. À travers ces hésitations, ces tensions, les jeunes Cris et Inuit font face à un dilemme.

3.4 Les causes scolaires

Nous avons, jusqu'à maintenant, examiné les causes extérieures de l'abandon scolaire chez les Cris et les Inuit. L'école et son milieu sont également susceptibles de contribuer à l'échec et au décrochage scolaires. Nous examinerons principalement trois aspects, soit les programmes d'études et le matériel didactique, la formation des maîtres et enfin le roulement du personnel enseignant.

Les commissions scolaires Crie et Kativik ont, contrairement aux autres commissions scolaires au Québec, un double mandat. En effet, elles doivent, d'une part, protéger et transmettre la culture et la langue cries et inuit et, d'autre part, préparer les élèves qui le désirent à poursuivre des études postsecondaires. Ce premier volet se traduit, entre

autres, par le pouvoir qui leur est accordé en vertu de la CBJNQ d'adapter le contenu des programmes à la réalité crie et inuit et d'élaborer du matériel didactique qui respecte la même orientation. Il semble que ce volet soit difficile à réaliser et que malgré des efforts soutenus, le contenu ne traduise pas vraiment les besoins des élèves cris et inuit. Il semble même parfois que le contenu en soit réduit ou affaibli, notamment dans le cas des Inuit (GTEN 1992). Cette situation se répercute sur la motivation des élèves au fur et à mesure qu'ils progressent dans leur cheminement scolaire. Elle peut expliquer également les résultats plus faibles des élèves cris et inuit lors des épreuves uniques du MEQ.

Le fait que l'enseignement, lors des premières années du préscolaire et du primaire, soit dispensé en cri et en inuktitut et que, par la suite, l'enseignement se fasse en français ou en anglais, peut également provoquer certaines difficultés pour les élèves. Le passage d'une langue à l'autre, de la maison à l'école et de l'école à la maison, semble être un élément important dans la réussite scolaire. Il faut mentionner que la majorité des activités extérieures à l'école se font dans la langue maternelle et que les élèves ne parlent le français ou l'anglais qu'à l'école. Ces lacunes dans les programmes n'expliquent toutefois pas à elles seules l'abandon scolaire mais peuvent y contribuer.

Le second volet, qui concerne la formation et la préparation des élèves dans l'objectif de poursuivre des études au Sud, joue aussi un rôle dans le décrochage scolaire. Il semble, selon certains intervenants et intervenantes en matière d'éducation au Nord, que l'accent mis sur cette orientation soit trop prononcé et qu'il se fasse au détriment des besoins locaux, notamment en termes de main-d'oeuvre. Il faut préciser également que la poursuite des études signifie quitter son village, sa communauté, pour aller au Sud. Les étudiantes et étudiants cris et inuit doivent alors faire face à des contraintes culturelles, linguistiques et géographiques qui peuvent nuire à la poursuite de leurs études (Maisonneuve et Bédard 1985). Cette situation rejoint, d'une certaine façon, celle que vivent les enseignantes et les enseignants non autochtones qui viennent travailler au Nord.

3.4.1 Le roulement du personnel enseignant

Un des problèmes des commissions scolaires Crie et Kativik est, comme d'ailleurs au sein des autres instances administratives au Nord, le taux élevé de roulement du personnel (Simard 1985). Un grand nombre d'enseignantes et d'enseignants séjournent dans le Nord pendant une période d'une à deux années et retournent au Sud par la suite. Selon le répertoire des membres de l'Association de l'Enseignement du Nouveau-Québec de 1990-1991, la moyenne d'âge des enseignantes et enseignants était de 39,3 ans chez le personnel cri et de 37,5 ans chez le personnel inuit. Pour ce qui est de la moyenne

d'âge du personnel de soutien, elle était de 35,4 ans pour les Cris et de 38,4 ans pour les Inuit. Le personnel enseignant et de soutien est donc plus jeune que celui des autres commissions scolaires du Québec où la moyenne pour l'année 1987-1988 était supérieure à 40 ans pour les deux groupes (CEQ 1990).

La période d'adaptation et de formation de nouveaux enseignants est continue, car aussitôt que ceux-ci commencent à être familier avec leur environnement, ils partent, faisant place à de nouveaux enseignants : c'est un éternel recommencement. Les difficultés potentielles découlant de cette situation sont susceptibles de survenir davantage au niveau du personnel enseignant, dans la mesure où celui-ci doit fonctionner fréquemment avec de nouveaux collègues de travail. Lorsque l'on veut faire de l'école un véritable milieu de vie, le roulement élevé du personnel constitue un facteur important d'incertitude au niveau du fonctionnement d'ensemble du personnel et de l'école même. Cet aspect ne représente qu'une facette du processus d'intégration scolaire des enseignantes et des enseignants du Sud. Par ailleurs, cette situation n'explique pas à elle seule le décrochage scolaire chez les Cris et les Inuit du Nouveau-Québec, d'autant plus qu'une recension des écrits concernant cet aspect nous indique, semble-t-il, qu'aucun lien de cause à effet ne peut être établi sur cette base. Par contre, nous pouvons formuler l'hypothèse que cette situation influence de façon indirecte l'enseignement dispensé aux élèves cris et inuit d'une manière qui demande encore à être vérifiée par l'expérience.

L'enseignante ou l'enseignant n'a pas non plus le temps de bien s'intégrer à son milieu social. Il y a un certain détachement de la part des enseignantes et enseignants et des populations cries et inuit, car de part et d'autre, on sait qu'ils sont seulement de passage. Ils ne connaissent pas vraiment le milieu dans lequel ils évoluent et peuvent ainsi difficilement dépasser leur rôle d'enseignante et d'enseignant pour devenir un soutien et une source de motivation.

Ce roulement de personnel, bien qu'ayant des effets parfois négatifs, n'est pas une des raisons majeures du décrochage. Toutefois, il faut préciser que cette instabilité crée parfois une atmosphère d'insécurité et d'impersonnalité au sein du corps enseignant. Plus une enseignante ou un enseignant connaît ses élèves, plus elle ou il est en mesure de déceler les capacités et le potentiel de ceux-ci et par conséquent, de prévenir certaines difficultés et de les encourager à continuer plutôt que de tout abandonner. Cette situation est plus importante au Nord qu'au Sud en raison, entre autres, de la taille des villages et de l'existence de classes multiprogrammes, car l'enseignante ou l'enseignant est susceptible de côtoyer plus longtemps ses élèves. Cette situation n'est toutefois pas spécifique au Nord. Il arrive fréquemment que les enseignantes et les enseignants au Sud côtoient les élèves pendant plus d'un an. Mais il faut, par ailleurs, également tenir compte de la taille de bon nombre d'écoles au Sud, qui n'ont bien souvent rien de commun avec celle des écoles du Nouveau-Québec autochtone,

lesquelles se rapprochent davantage de celles des régions que des grands centres urbains.

Finalement, le problème du roulement élevé parmi le personnel enseignant affecte peut-être davantage le fonctionnement d'ensemble de l'école. De nature plutôt collective qu'individuelle, le roulement élevé peut ainsi être source d'instabilité dans le groupe (enseignantes et enseignants), rendant aussi plus difficiles la mise sur pied et la réalisation de projets communs. Tous ces aspects ont leur importance lorsqu'on tente de faire de l'école un milieu de vie agréable, permettant ainsi aux élèves de réaliser leur apprentissage dans un environnement où ils se sentent à l'aise, plutôt que simplement un lieu de passage les préparant soit au marché du travail soit à poursuivre des études postsecondaires.

3.4.2 La formation de maîtres cris et inuit

Depuis quelques années, le programme de formation des maîtres cris et inuit s'est beaucoup amélioré. Il reflète davantage la réalité nordique qu'auparavant, du fait que la candidate ou le candidat doit parler, lire et écrire couramment le cri ou l'inuktitut et du fait que celle-ci ou celui-ci doit être recommandé par le Comité d'éducation de son village et par le service de la formation des maîtres. Cette formation est dispensée principalement par deux établissements, soit l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) et l'Université McGill. L'UQAT offre ses services surtout aux Inuit de Ivujivik et de Povungnituk. De son côté, l'Université McGill offre ses services aux Cris ainsi qu'aux Inuit des autres villages. Il faut également souligner le rôle de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) qui, malgré ses programmes surtout destinés à la clientèle montagnaise, offre des programmes accessibles aux autres communautés autochtones. Les programmes de certificat en formation des maîtres aux Inuit et aux Cris se font hors campus, ce qui constitue une amélioration aux yeux de la responsable du dossier à la commission scolaire Kativik. Le certificat qui se donne maintenant au Nord facilite l'accès au programme et, par conséquent, attire plus la clientèle crie et inuit (Wynklair 1988). Malgré cette amélioration, il demeure tout de même que la majorité des enseignantes et enseignants autochtones est concentrée dans les cours de culture et de langue. Ce phénomène fait que les jeunes n'ont pas ou peu de modèles d'enseignantes et d'enseignants cris ou inuit oeuvrant dans des domaines autres que ceux liés à la tradition et à la culture. Cette situation peut contribuer à maintenir une séparation, somme toute artificielle, entre la tradition et la modernité.

Dans le même ordre d'idées, il nous apparaît important, avant de conclure cette section, d'aborder brièvement la formation que reçoivent les enseignantes et les enseignants du Sud qui décident d'aller travailler chez les Cris et les Inuit du Nouveau-Québec. Ceux-ci ne reçoivent aucune formation particulière pour enseigner en « milieu autochtone ». Il semble, par ailleurs, que le seul cours qui comporte une certaine importance, par rapport à ce contexte, soit le cours « d'enseignement coopératif » offert par l'Université McGill concernant l'enseignement à l'intérieur de classes multiprogrammes. Cette situation révèle une lacune certaine sur laquelle nous reviendrons en conclusion de ce rapport.

L'étude des causes tant individuelles, familiales, socio-économiques que scolaires, liées étroitement au taux élevé de décrochage scolaire qui prévaut au Nord, nous donnent ainsi une vision d'ensemble des causes de ce phénomène du décrochage scolaire. Toutefois, on ne peut pas affirmer que ce sont les seules causes qui caractérisent le problème de l'abandon scolaire chez les Cris et les Inuit. Il ne fait cependant aucun doute que celles-ci sont déterminantes et qu'elles nous permettent d'affirmer que la manière de les résoudre nécessite une approche globale. Elles nous permettent aussi d'ouvrir une perspective sur les conséquences qu'elles entraînent tant pour les jeunes élèves que pour l'ensemble de la communauté.

4. Les conséquences du décrochage scolaire

L'échec et le décrochage scolaires ont des répercussions de toutes sortes et à tous les niveaux, autant social, économique que personnel. Il arrive parfois que la frontière entre les conséquences et les causes soit bien mince. Le faible niveau de scolarité, le chômage, l'assistance sociale, la délinquance, la consommation de drogues, l'alcoolisme et le manque de confiance en soi représentent, en général, les principales conséquences du cheminement scolaire précaire que l'on retrouve chez les communautés cries et inuit.

Dans un contexte où le travail salarié est devenu le mode dominant d'intégration, un faible niveau de scolarité constitue une barrière importante pour obtenir un emploi. Les entreprises et autres services exigent de plus en plus une main-d'oeuvre qualifiée, c'est donc difficile pour ces jeunes décrocheurs d'obtenir un emploi. Cette situation est d'autant plus importante que le secteur qui génère le plus d'emplois est celui lié aux administrations publiques et parapubliques. De plus, si on compare le marché du travail des communautés autochtones avec celui de l'ensemble du Québec, celui-ci est plus réduit dans les réserves autochtones du fait que les bases matérielles de l'économie traditionnelle, telles la chasse, la pêche et l'agriculture, ont été détruites sans avoir été remplacées par un marché du travail créateur d'emplois (Drouilly 1991). La situation est plus positive dans les communautés septentrionales cries et inuit notamment en raison de certaines dispositions de la CBJNQ ayant trait au développement économique des

deux communautés. Il semble toutefois que celui-ci ne se soit pas encore concrétisé, notamment chez les Cris. La situation du marché de l'emploi demeure précaire et ouvre très peu de portes de sortie à la clientèle faiblement scolarisée.

4.1 Chômage et aide sociale

On considère que les populations faiblement scolarisées sont celles qui sont les plus vulnérables aux variations de l'économie, au chômage et au sous-emploi en raison de leur manque de formation et de qualifications professionnelles. En ce qui a trait au taux de chômage, ce dernier est inversement proportionnel à la scolarité en ce sens que plus une population est instruite, moins le chômage est élevé. D'après le recensement de 1986, le taux de chômage au Nunavik était de 18,5 % alors qu'il était de 26 % chez les Cris. On constate, de plus, tant chez les Cris que chez les Inuit, que le taux de chômage parmi les jeunes âgés de 15 à 24 ans, se rapproche du double de celui du reste de la population active (O.P.D.Q. 1990; p. 13). À cet égard, les seules données que nous possédons, concernent les Cris et nous indiquent un taux de chômage de 44,8 % pour les jeunes de 15 à 24 ans. Toujours concernant les Cris de 15 à 24 ans, on observait, en 1986, un taux d'activité plus bas avec 34,5 % alors que dans le reste de la population active, il était de 50 %. Ces données, bien qu'incomplètes, nous indiquent néanmoins que la participation des jeunes (de 15 à 24 ans) au marché du travail est difficile. Cette situation ne découle pas uniquement du décrochage scolaire; elle est liée aussi à la faiblesse du marché du travail ainsi qu'au caractère saisonnier des emplois disponibles. Par ailleurs, comme nous y avons fait allusion précédemment, le secteur d'activité qui génère le plus d'emploi est celui des services surtout publics et parapublics. Ainsi, l'OPDQ estime, dans son bilan socio-économique du Nord du Québec, en 1988, que ce secteur fournissait près de 50 % des emplois salariés chez les Inuit alors que cette proportion atteint 55 % chez les Cris (OPDQ 1990; p. 13). Lorsque l'on sait que ce type d'emploi exige, au minimum, une formation de secondaire 5 complétée, cela n'améliore en rien les possibilités d'emplois parmi les jeunes décrocheurs.

En conséquence, plusieurs retirent des prestations d'aide sociale. Il semble, en effet, que la proportion des bénéficiaires de l'aide sociale soit très élevée, autant chez les Inuit que chez les Cris ainsi que pour l'ensemble des autochtones. En général, plus les gens ont un degré élevé de scolarité, moins ils se retrouvent parmi les assistés sociaux, mais chez les Inuit, contrairement au phénomène généralement observé ailleurs, plus ils se retrouvent sur le chômage (GRH 1992). Par ailleurs, il semblerait que le taux élevé d'assistance sociale soit dû au fait que les personnes moins scolarisées ont peu d'occasions de décrocher un emploi suffisamment long qui leur permette de bénéficier de l'assurance-chômage.

4.2 Alcoolisme - Délinquance - Drogue - Marginalisation

Le décrochage scolaire, le manque d'emploi, le recours à l'assurance-chômage et à l'aide sociale ne favorisent guère l'autonomie et l'épanouissement de l'individu. Ces faits contribuent à l'émergence de certains comportements tels que la délinquance, l'alcoolisme ou encore la consommation de drogues[18] lesquels conduisent lentement mais sûrement à l'exclusion et à la marginalisation par rapport à l'ensemble de la communauté. Ces phénomènes s'expriment notamment à travers le fossé séparant les jeunes des générations plus âgées. Par ailleurs, des programmes ont été mis sur pied afin de contrer les problèmes reliés à l'alcoolisme et à la consommation de drogues au sein des communautés crie et inuit. À titre d'exemple, une campagne de prévention contre la drogue chez les Inuit a été élaborée et diffusée sur le réseau de télévision inuit. Ces problèmes minent de l'intérieur la vitalité des communautés crie et inuit. Il s'agit, pour certains, d'une forme d'autodestruction (GTEN 1992). Confrontés aux bouleversements que traversent ces communautés, les jeunes ressentent un sentiment d'exclusion, de manque de confiance en soi, car ils ne possèdent pas les moyens nécessaires pour y faire face.

Qui plus est, dans un contexte où les jeunes Cris et Inuit âgés de moins de 15 ans forment plus de 40 % de la population totale, ces problèmes risquent de prendre des proportions considérables au seuil du prochain siècle.

En somme, la sous-scolarisation correspond à de faibles chances d'emploi, à une dépendance à l'égard de l'aide sociale, à des problèmes d'alcoolisme, de toxicomanie et de délinquance ainsi que des sentiments d'exclusion et de manque de confiance en soi. C'est une situation qui est néfaste à long terme pour le dynamisme des populations crie et inuit.

---

18. Il faut également ajouter à cette liste celui du suicide qui est très important parmi les jeunes, notamment, les jeunes Inuit. Nous ne possédons toutefois pas de données précises concernant ce phénomène.

CHAPITRE DEUXIÈME

LES RAPPORTS HISTORIQUES ENTRE LES CRIS, LES INUIT ET LE QUÉBEC: L'ÉMERGENCE D'UNE CRISE IDENTITAIRE

2. Les conditions de la réussite au Nord

La question de la réussite scolaire soulève de plus en plus d'intérêt au Nunavik et chez les Cris. Il existe certaines similitudes entre les causes du décrochage scolaire au Nord et dans les régions et quartiers défavorisés des centres urbains du Sud. Les conséquences du décrochage s'inscrivent d'emblée dans la même orientation, provoquant un phénomène de sous-scolarisation, de chômage élevé, etc. Bien que l'on observe certains points communs, le cheminement historique conduisant à cette situation socio-économique est toutefois fort différent. Le portrait de l'éducation inuit et crie ne se résume pas seulement à une somme d'échecs; il offre également la vision d'une réussite certaine (surtout depuis que ces communautés ont pris charge de leur éducation en 1978) notamment au plan de la fréquentation scolaire. Force est de constater cependant, qu'au chapitre de la persévérance scolaire le bilan des deux commissions scolaires nordiques est beaucoup moins reluisant et étoffé. Cette situation peut s'expliquer de maintes façons, selon le bout de la lunette par lequel on observe.

L'oppression plus que centenaire des peuples autochtones du Canada et du Québec par la société dominante, explique certes avec justesse certaines réalités contemporaines, mais risque également de nous conduire dans un cul-de-sac. Le problème de cette vision est de concevoir la relation dominant-dominé comme unidirectionnelle et par le fait même, de nier toute capacité d'actions, aussi limitée soit-elle, du dominé pour modifier, voire bouleverser du tout au tout, sa situation historique. D'un autre côté, remettre le fardeau entier de l'échec scolaire sur les épaules de l'individu, en faisant des différences culturelles des données incompatibles avec la configuration et l'orientation du système scolaire, nous éclaire davantage sur les préjugés des sociétés du Sud que sur les problèmes que rencontrent les jeunes autochtones à l'école. Toujours nourries à la source de l'ignorance, ces attitudes semblent, encore aujourd'hui, corrompre les relations entre les peuples autochtones et les peuples canadien et québécois. Il s'agit, néanmoins, d'une tendance minoritaire exacerbée, entre autres, par les débats entourant la question constitutionnelle et par certains événements politiques récents.

Par ailleurs, ces débats ont largement contribué à remettre à l'agenda politique québécois et canadien la question autochtone. Autrement dit, il s'agit de définir la place qu'occupent et occuperont les peuples autochtones au sein du Québec et du Canada. C'est ce qui constitue la pierre d'achoppement à laquelle se butent les relations entre les autochtones et les allochtones depuis plus d'un demi-siècle. Cette situation est également soumise à un impératif de taille qui est non pas de rompre les relations mais de dénouer l'impasse.

À prime abord, il peut sembler à d'aucuns que l'on déplace inutilement le problème du décrochage scolaire dans l'arène politique, mais tel n'est pas le cas. Cette définition de l'espace politique fait plutôt ressortir un problème crucial pour les peuples inuit et cri surtout parmi les jeunes générations, celui de l'identité. À travers les contacts que nous avons eus avec les gens du milieu et à la lumière de la littérature concernant l'éducation au Nunavik et chez les Cris, l'identité nous est apparue comme la porte d'entrée par laquelle nous serons en mesure de mieux cerner les problèmes auxquels sont confrontés les jeunes élèves cris et inuit. Cette question constitue également le fil d'Ariane à partir duquel nous entendons tisser la toile de fond de ce chapitre.

Fidèle à notre orientation, nous situerons, dans un premier temps, la problématique de l'éducation dans le contexte des rapports historiques des peuples cris et inuit avec les gouvernements provincial et fédéral jusqu'à aujourd'hui. Dans un deuxième temps, nous aborderons les rapports entre l'école et les communautés sous l'angle des rôles respectifs de chacun à l'égard de la réussite scolaire. Finalement, nous verrons comment l'ensemble de cette question concourt à la définition de l'identité inuit et crie comme collectivité, comme peuple et comment celle-ci se définit à travers les relations et les interactions avec les allochtones du Sud. Il s'agit de démontrer, au reste, qu'il s'agit d'un mouvement incessant qui ne peut être figé une fois pour toutes dans le temps et l'espace soient-ils nordiques!

2.1 L'éducation septentrionale : une réalité récente

Les premiers contacts entre les communautés autochtones du Nouveau-Québec et celles du Sud, par l'intermédiaire entre autres des missionnaires et des agents de la Compagnie de la Baie d'Hudson, remontent à quelques siècles. Or, la situation actuelle est le fruit d'une histoire toute récente marquée par l'intensification des rapports des communautés du Nord avec le Sud. Cela s'explique notamment par l'éloignement géographique et le contexte nordique peu propice à susciter la fréquentation du territoire à des fins autres que mercantiles. À ce propos, la traite des fourrures a longtemps été la chasse gardée de la Compagnie de la Baie d'Hudson laquelle était propriétaire de ce que l'on appelait alors la Terre de Rupert (1670-1870) (Annuaire statistique du Québec 1978-1979). Ces droits de propriété ont été subséquemment remis au Canada (1870) et au Québec à la suite de l'extension des frontières de 1898 et 1912, ce territoire devenant alors le Nouveau-Québec[19]. Ces changements de propriétaire n'ont provoqué,

---

19. La terre de Rupert fut cédée en 1870 à la confédération canadienne moyennant 300,000 livres (700,000 dollars de 1989) et autres considérations par la Compagnie de la Baie d'Hudson. Le territoire du Nouveau-Québec ne correspond pas à celui que recouvrait alors la terre de Rupert. Celle-ci a été répartie, à ce moment, entre l'Ontario, le Manitoba, les Territoires du Nord-Ouest et

à ce moment, que bien peu de perturbations dans la vie des Inuit et, dans son prolongement, dans celle des Cris comparativement à ce qui va se dérouler à partir de la fin de la Deuxième Guerre mondiale, notamment, en ce qui a trait à l'éducation.

Jusqu'aux années cinquante, les échanges sont surtout économiques. Il y a bien la présence de quelques agents de la Gendarmerie royale du Canada qui veillent au maintien de l'ordre, mais l'ensemble des velléités d'intervention gouvernementale se résument au strict minimum. Il y a cependant un événement qui mérite notre attention en regard des conséquences qu'il aura sur les relations entre les Inuit et les gouvernements canadien et québécois au cours des années subséquentes. Il s'agit de la clarification du statut constitutionnel des Inuit par la Cour Suprême du Canada, en 1939.

Au début des années trente, une famine ravage les communautés inuit du Nouveau-Québec; le gouvernement fédéral se voit alors contraint d'intervenir afin de résoudre ce problème. Estimant que la Loi de l'extension des frontières de 1912, en plus d'accorder ce nouveau territoire au Québec, lui transfert aussi la responsabilité des premiers habitants, les coûts de ces opérations doivent être alors à la charge du gouvernement de la province. Ce dernier refusant cette responsabilité invoque le fait que les Inuit tout comme les Indiens sont sous la responsabilité fédérale en vertu de l'article 91.24 de l'Acte de l'Amérique du nord britannique. Or, les autorités fédérales invoquèrent à leur tour le fait que le terme générique d'Indien ne concernait pas les Inuit et que par voie de conséquence, la responsabilité pleine et entière en revenait donc à la législature provinciale. Au terme de moults tergiversations entre les différentes autorités politiques, le litige fut porté devant la Cour Suprême qui statua que le terme « Indien » incluait celui d'Inuit et attribua la responsabilité de la personne Inuit au gouvernement fédéral (Rouland 1978; p. 11). Autrement dit, la responsabilité du fédéral à l'égard de l'Inuk, contrairement au cas des Indiens, se limite à la personne et exclut la question du territoire, laquelle responsabilité demeure sous l'égide du gouvernement du Québec. Cette précision prendra toute son importance lors des années soixante, au moment où le Québec décide d'affirmer sa souveraineté au Nouveau-Québec en vertu des droits que lui confère la loi de 1912.

Hormis cet épisode juridique, les deux niveaux de gouvernement font preuve de bien peu d'intérêt à l'égard de cette portion septentrionale du territoire et des populations qui l'habitent. Les initiatives liées à l'éducation dont l'origine remonte à la fin du 19e siècle, sont l'oeuvre exclusive des missionnaires protestants et catholiques jusqu'à la fin de la Deuxième Guerre mondiale (Gauthier 1989; p. 64). Prodiguant d'abord un enseignement religieux, plus ou moins intensif et régulier, ces missionnaires ont introduit, vers le milieu

---

le Québec (Bherer, 1982). Concernant l'évolution des frontières du Québec voir les cartes de l'annexe II.

des années trente chez les Cris et quelques années plus tard chez les Inuit, les premières écoles (Larochelle 1981; p. 2). Il s'agissait alors d'écoles primaires auxquelles le gouvernement fédéral apportait son concours financier. Le milieu des années trente et la fin des années quarante sont donc les périodes charnières marquant le paysage scolaire autochtone au Nouveau-Québec.

2.2 L'entrée des gouvernements fédéral et provincial dans l'éducation au Nord

Si, jusqu'alors, les événements se sont déroulés au rythme des saisons, se succédant sans trop bouleverser l'équilibre fragile des populations, les années cinquante témoignent d'une succession en cascade d'interventions gouvernementales. La cadence est, pour ainsi dire, industrielle. Dans la période de reconstruction de l'après-guerre où l'État devient désormais la locomotive de l'activité économique, avec toutefois des variantes d'un pays industrialisé à l'autre, le pays des Inuit et des Cris n'y échappe pas. L'intervention sociale de l'État occupe une place de plus en plus importante dans la vie quotidienne des Inuit et des Cris.

De 1950 à 1962, le fédéral implante un réseau d'écoles primaires dans la plupart des villages cris et inuit. Pour une courte période, soit jusqu'en 1962, les écoles administrées par les communautés religieuses et celles du système public fédéral se partagent l'espace scolaire. En 1957-1958, le gouvernement fédéral administrait quatorze écoles au Nord et apportait sa contribution financière à dix-huit écoles de missionnaires dont douze catholiques (Gauthier 1989; p. 64). Si l'année 1962 marque la fin de l'implantation du programme d'écoles fédérales, l'année 1963 est le moment privilégié de l'entrée en jeu du gouvernement du Québec. Les ondes de choc provoquées par la « Révolution tranquille » au Sud ébranleront également le sol du Québec nordique. Sous l'impulsion d'une volonté politique mue par le désir d'être « maître chez nous », le gouvernement du Québec crée alors, sous l'égide du ministère des Richesses naturelles, la Direction générale du Nouveau-Québec dont le mandat est de fournir les services sociosanitaires et éducatifs aux populations crie et inuit. De cette façon, le gouvernement du Québec se décide à honorer ses obligations juridiques, pourtant longtemps ignorées, à l'endroit des Inuit et, dans une moindre mesure, des Cris. Il affirme ainsi sa souveraineté sur tout le territoire du Québec. Les interventions gouvernementales au Nord sont profondément tributaires des confrontations entre Ottawa et Québec qui traversent la scène politique des années 1960 à 1980.

Les vingt-cinq années précédant la signature de la CBJNQ (ce que certains ont nommé un « traité moderne ») sont marquées par de profondes transformations à l'intérieur des communautés Inuit et Crie et ce, tant au plan social, économique que politique et culturel.

2.3 L'émergence de la question autochtone au Canada

Parallèlement à ces interventions gouvernementales dans le Nord québécois, la question autochtone apparaît régulièrement à l'agenda politique québécois et canadien. Le gouvernement fédéral institue, en 1966, une commission d'enquête chargée d'étudier la situation des « Indiens comtemporains ». Cette commission, mieux connue sous le nom de son président Hawthorn, scrute à la loupe tous les aspects de la vie des autochtones du Canada. La situation de l'éducation chez les autochtones y est largement abordée; l'analyse de la commission conduit à un constat d'échec de l'éducation offerte jusqu'à présent aux autochtones du Canada (Rapport Hawthorn 1971). Cette réalité est également révélée par Cardinal (1970) et la FIC (1972) pour qui « la désintégration sociale en milieux autochtones était générée tant par la liquidation partielle des bases économiques des sociétés amérindiennes traditionnelles que par la scolarisation des jeunes dans un environnement et selon des critères entièrement allogènes » (Larose 1984; p. 66; Cardinal 1970; FIC 1972).

L'idéologie du gouvernement fédéral à l'égard de cette question a subi des changements d'orientation depuis la fin de la Deuxième Guerre passant d'un paternalisme assimilationniste à une volonté d'intégration dans le cadre des structures provinciales-municipales et de participation des autochtones à la société canadienne. Quoi qu'il en soit, on proposait alors au plan politique que les « bandes » (réserves) deviennent de véritables municipalités autonomes. (Rapport Hawthorn 1971, vol. 2; p. 23) En ce qui regarde l'éducation, la nomenclature des problèmes rencontrés par les élèves autochtones traduisait de façon éloquente la faillite du système d'éducation à leur égard. Ces problèmes sont liés à la fois à la situation historique des autochtones, à leur piètre situation socio-économique et au non-respect de leur culture et de leur langue. Une situation qui, à bien des égards, soulève encore aujourd'hui les mêmes interrogations. Nous reviendrons en conclusion sur le caractère récurrent des problèmes liés à l'éducation que vivent les autochtones.

Les travaux de la commission Hawthorn, qui eurent lieu entre 1966 et 1971, influencèrent largement le contenu du Livre Blanc sur les Indiens du gouvernement fédéral de 1969[20] lequel propose, entre autres, une plus grande participation des autochtones à la gestion de leurs affaires sans toutefois aller jusqu'à la reconnaissance de leur droit à

---

20. Bien que la commission déposa son rapport en 1971, de nombreuses enquêtes de terrain, à chaque été, furent menées par différents groupes de chercheures et chercheurs à l'échelle canadienne, notamment, sur l'éducation. Celles-ci fournissent ainsi un ensemble d'informations factuelles sur la condition des autochtones qui s'avèrent importantes pour les autorités fédérales qui s'enquerraient d'ailleurs, régulièrement, de l'état des travaux.

l'autodétermination[21]. Le projet d'amérindianisation (1973) fut la réponse aux problèmes de scolarisation des jeunes en proposant la prise en charge de leur système d'éducation, par les bandes autochtones (Larose 1984; p. 67).

Le Québec ne demeura pas en reste de ce mouvement au sein duquel la question autochtone fait surface sous un jour nouveau. Les services offerts aux Inuit et aux Cris du Nouveau-Québec deviennent alors l'enjeu des luttes politiques entre le gouvernement du Québec et celui d'Ottawa. Durant la période de 1963 à 1975-1976, on assiste à une concurrence féroce entre les deux gouvernements; la question de l'éducation est l'exemple parfait de cette situation. En effet, dès la création de la Direction générale du Nouveau-Québec, le gouvernement québécois instaura un réseau d'éducation parallèle à celui du fédéral[22]. Il existait toutefois certaines différences entre les deux systèmes, différences qui tournèrent rapidement à l'avantage du réseau québécois. Contrairement au système fédéral où l'enseignement était dispensé uniquement en anglais et où, par surcroît, les jeunes élèves Inuit devaient quitter leur village s'ils désiraient poursuivre leurs études au niveau secondaire[23], le système québécois offrait des cours de niveau préscolaire et début du primaire en langue inuktitut et par la suite en français. Fait nouveau également, le Québec engageait des auxilaires inuit pour des cours de langue et de culture inuit. D'abord fort réticents à l'endroit de ces nouveaux Qallunaat[24] du Sud, les Inuit inscrirent ensuite de plus en plus leurs enfants au système québécois. En effet, ce dernier accueillait en 1967-1968, 25 % des élèves du Nouveau-Québec alors qu'en 1975-1976, les deux réseaux étaient à peu près nez à nez (Gauthier 1989; p. 64).

---

21. Le gouvernement fédéral y propose alors "d'abroger la "Loi sur les Indiens", de révoquer le statut juridique spécial des autochtones au Canada, de mettre fin au système des réserves, de transférer aux provinces l'administration des peuples autochtones, notamment le secteur de l'éducation et de laisser aux Indiens la responsabilité de conserver leurs cultures et leurs langues" (Trudel 1992; 157). Il faut ajouter, par ailleurs, que l'opposition la plus farouche à ces changements est venue de la part de l'ensemble des autochtones du Canada qui y voyait, entre autres, l'abdication des responsabilités du fédéral les concernant et une menace à leur survie culturelle. (Trudel 1992; 157)

22. Il faut préciser que la majorité de ces activités se sont concentrées auprès des populations des douze villages inuit alors que les Cris relevaient, en vertu de l'article 91.24 de l'AANB, du gouvernement fédéral.

23. Les élèves devaient se rendre aussi loin qu'Ottawa et Winnipeg où se trouvaient alors les écoles secondaires fédérales.

24. Pour la précision de ce terme inuit voir le lexique au début de ce rapport.

En 1968, le Québec crée la Commission scolaire du Nouveau-Québec, qui entre en opération seulement en 1971, avec le mandat d'offrir et de gérer les services éducatifs aux populations inuit. Cette situation de concurrence qui prévalait également dans d'autres secteurs tels que ceux de la santé et de l'habitation prit fin avec la signature de la CBJNQ en 1975.

2.4 La convention de la Baie James et du Nord québécois : la normalisation des rapports avec les Cris et les Inuit

Le 11 novembre 1975, une page d'histoire est écrite avec la signature de toutes les parties concernées[25] par la Convention de la Baie James et du Nord québécois à l'intérieur de laquelle on définit, plus encore, on codifie les rapports entre, d'une part, les communautés crie et inuit et, d'autre part, les gouvernements fédéral et surtout provincial. Sur la base de l'extinction des droits aborigènes[26] des Cris et des Inuit sur une partie de leur territoire, ces derniers reçoivent en contrepartie des compensations financières et certains droits ou nouvelles compétences quant à la gestion de leurs affaires. C'est ainsi que du jour au lendemain, les Cris et Inuit se retrouvent propulsés dans les sphères de la gestion bureaucratique, domaine à peine connu dix ans plus tôt.

Il est opportun d'ouvrir une parenthèse pour souligner que la CBJNQ n'a fait que confirmer, en les accélérant, ce que Simard (1992) considère - sans toutefois les définir -, les tendances lourdes qui étaient à l'oeuvre dans le milieu autochtone depuis déjà quelques années. En effet, les vingt-cinq années précédant la signature de la CBJNQ virent les modes de vie traditionnels des Inuit et des Cris s'insérer à l'intérieur d'une dynamique sans cesse croissante d'échanges avec les sociétés du Sud et se transformer considérablement. C'est ainsi que l'on assiste alors à l'émergence de nouveaux

---

25. Il s'agit du Grand Council of Crees of Quebec, de la Northern Quebec Inuit Association, du gouvernement du Québec, de la Société d'énergie de la Baie James, de la Société de développement de la Baie James, de la Commission hydroélectrique du Québec (Hydro-Québec) et du gouvernement du Canada.

26. À ce propos, il faut se référer à l'article 2.6 lequel est complété par l'article 25.2 de la CBJNQ. Les deux articles constituent l'axe central de cette entente qui stipule à la fois l'extinction des droits aborigènes sur le territoire concerné en plus d'inscrire le principe selon lequel, les Cris et les Inuit "renoncent définitivement et irrévocablement à toutes leurs revendications passées, présentes et futures (...)" (CBJNQ, 1975; 8 et 421). Ce dernier point se comprend très bien dans le contexte où les Cris et les Inuit avaient obtenu en 1973 la suspension des travaux (le jugement Malouf) de la Baie James sur la base de la reconnaissance des droits autochtones sur leur territoire (Rouland, 1978; 26).

phénomènes sociaux, économiques, culturels et politiques tels que la sédentarisation[27] des populations crie et inuit, l'avènement du mouvement coopératif (Inuit)(1958-1960)[28], la création de Northern Quebec Inuit Association (en 1971)[29] et la constitution d'une identité régionale crie. Ce sont autant d'éléments caractéristiques autour desquels s'est redéfini l'univers autochtone au Nouveau-Québec. La CBJNQ n'a fait, somme toute, qu'accélérer ces transformations et surtout normaliser les rapports entre ces communautés et les sociétés du Sud.

En effet, la CBJNQ crée une série de nouvelles instances administratives régionales à travers lesquelles, désormais, seront définis les rapports entre, d'une part, les autochtones cris et inuit et, d'autre part, l'État québécois et, dans une moindre mesure, le Canada. Il s'agit de l'Administration régionale Crie et Kativik, du Conseil régional de santé et de services sociaux Kativik et du Conseil Cri de la santé et des services sociaux couvrant le secteur de la santé et de deux nouvelles commissions scolaires (Crie et Kativik). La CBJNQ prévoit aussi la mise sur pied d'un programme de sécurité du revenu, destiné aux autochtones cris et inuit qui vivent du produit des activités de chasse, de pêche et de piégeage. L'objectif est de protéger les modes de vie traditionnels de ces communautés (défini au Chapitre 24). Enfin, il ne faut pas omettre de mentionner la création, du côté inuit, de la Société Makivik dont le mandat est, entre autres, d'assurer la gestion des compensations financières versées par Hydro-Québec et ses partenaires dans le cadre de la CBJNQ. Dans le cas qui nous intéresse, nous nous attarderons davantage à présenter les deux commissions scolaires autochtones, Crie et Kativik.

Ces dernières prennent charge à partir de 1978 de tout ce qui concerne l'éducation sur leur territoire respectif et ainsi mettent fin au dédoublement des services éducatifs provinciaux et fédéraux qui existait jusqu'alors dans le Québec nordique. Dans l'ensemble, ces commissions scolaires jouissent des mêmes pouvoirs que les autres instances ailleurs au Québec et elles sont soumises à l'autorité du ministère de l'Éducation. Il existe néanmoins certaines différences en ce qui a trait aux pouvoirs qui leur sont dévolus. En plus de pouvoir conclure des ententes avec d'autres organismes éducatifs, elles sont responsables de la formation des maîtres inuit et cris. Dans les domaines relatifs à la langue et à la culture, elles ont la compétence exclusive « d'élaborer des cours, manuels et matériel didactique conçus pour préserver et perpétuer la langue et la culture des autochtones » (CBJNQ 1975; p. 287 et 303-304).

---

27. Concernant le processus de sédentarisation des Inuit du Nouveau-Québec voir Gérard Duhaime 1983; 1985.

28. Concernant le mouvement coopératif inuit, on consultera avec profit Simard 1987.

29. Concernant l'histoire entourant la création de la NQIA, il faut aussi consulter Norbert Rouland, 1978.

Du côté Inuit, cette tâche est réalisée par l'Institut culturel Avataq conjointement avec la commission scolaire Kativik. Pour les Cris, cette responsabilité revient à la Société crie des communications de la Baie James dont le mandat est de promouvoir la culture et la langue cries. Elles ont également hérité, à la conclusion de l'entente, des infrastructures éducatives existantes, tant provinciales que fédérales, lesquelles étaient en très mauvais état (MAINC 1982).

Dans un contexte où les modes de vie traditionnels se voyaient de plus en plus confrontés à une pénétration toujours plus forte des sociétés du Sud, le contrôle autochtone sur l'éducation autochtone[30] était prioritaire et répondait, de plus, à l'impératif de préservation et de perpétuation de la culture et des langues cries et inuit. Cette situation met également en relief ce qui nous apparaît être l'un des problèmes de fond : l'identité des peuples autochtones. C'est d'ailleurs ce qu'ont fait ressortir, dès 1985, les participantes et les participants à un colloque visant à faire le point sur les dix ans de la Convention de la Baie James et du Nord québécois. On considérait alors que les trois objectifs que l'on avait voulu atteindre lors de la négociation qui a conduit à la CBJNQ, étaient d'abord une question de droits, d'avenir régional et, finalement, de relations entre autochtones et allochtones (Vincent et Bowers 1985; p. 3). En dépit du fait que l'on ait reconnu et accordé la responsabilité en matière d'enseignement aux communautés crie et inuit, cet aspect fut plus ou moins relégué à l'arrière-plan, laissant ainsi la place aux questions relatives aux droits (surtout à leur extinction) et à la poursuite des travaux de la Baie James.

Pour les autorités gouvernementales impliquées (provinciale et fédérale) dans la négociation, l'objectif était de normaliser les relations avec les communautés crie et inuit en officialisant et en institutionnalisant les mécanismes de régulation des conflits. L'orientation privilégiée a été d'ordre juridique. Ce choix présente des inconvénients majeurs comme en font foi encore aujourd'hui les instances administratives qui en découlent. Premièrement, il évacue complètement tout l'aspect politique de ces négociations et des relations subséquentes. Ce faisant, il laisse place à un jeu de négociations entre une bureaucratie autonome et un groupe de consultants juridiques parlant au nom des communautés concernées. Ce qui explique pourquoi le résultat de ces négociations (CBJNQ) s'apparente davantage à une convention collective codifiant

---

30. Nous paraphrasons le titre d'un mémoire présenté par la Fraternité des Indiens du Canada (FIC), devenue aujourd'hui l'Assemblée des Premières Nations, intitulé « Indian Control of Indian Education » en 1972 au gouvernement du Canada. On y affirmait, entre autres, l'importance de la responsabilité des parents tant sur l'éducation que sur la formation des maîtres autochtones. Il s'agissait de la seule et unique façon de procéder afin de préserver l'identité indienne et assurer un niveau de vie acceptable à l'intérieur des sociétés modernes. Ce document a servi de base de référence notamment à l'action du gouvernement du Québec en matière d'éducation autochtone (Bernard et autres, 1979).

tous les aspects de la vie des Cris et des Inuit qu'à une constitution à l'intérieur de laquelle serait définie la place et le rôle de chacun dans un espace public de représentation politique[31].

Nous sommes conscients cependant que la question du droit à l'autodétermination des peuples cri et inuit ne figurait pas dans les plans des autorités gouvernementales. Ce choix explique également la nature qu'ont pris les instances administratives qui en découlent : un appareil bureaucratique autochtone qui, depuis son instauration, consacre la majorité de ses ressources et de ses efforts (par la force des choses) à administrer les divers programmes élaborés lors de cette négociation (La Rusic et al. 1979; p. 57). Du côté québécois, cette instance bureaucratique a pris la forme, en 1978, du Secrétariat aux activités gouvernementales en milieu amérindien et inuit (SAGMAI) devenu depuis le Secrétariat aux affaires autochtones (SAA) et par la création, dans la plupart des ministères, d'une section responsable des relations avec les autochtones dans leur champ de compétence respectif.

Comme on peut le constater, les canaux sont officialisés, institutionnalisés et les relations entre les diverses instances, continues. Les effets sont doubles; d'abord ils canalisent les meilleurs éléments des différents villages vers l'administration régionale au détriment du local (Simard 1985; p. 67) et perpétuent une relation de dépendance à l'endroit des conseillers extérieurs à la communauté. Toutefois, il semble, à cet égard, que cette situation notamment chez les Cris, tend à changer avec l'émergence d'une nouvelle génération plus scolarisée et bilingue venant prendre la place des gens du Sud au sein des diverses instances administratives. Il reste, néanmoins, que les postes clés à l'intérieur de celles-ci sont occupés bien souvent par les allochtones (Simard 1983; p. 68, Duhaime 1983). Il semble également que cette situation ait eu un effet incitatif imprévu quant au désir de poursuivre des études chez les jeunes Cris (La Rusic et autres 1979; p. 81). L'orientation privilégiée dans les études est celle du droit et on comprend pourquoi.

Le mode de négociation proposé par l'État a été accepté par les Cris et les Inuit. Pour les Cris, il s'agit, selon La Rusic, (1979; p. 62) d'une décision stratégique. Du côté Inuit, un groupe de dissidents principalement situé dans les villages de Povungnituk (lieu d'émergence du mouvement coopératif), Ivujivik et Sugluk se sont, dès le début des négociations, opposés et n'ont pas reconnu la légitimité de l'entente. D'ailleurs, le nom de ce groupe de dissidents est révélateur de leur position, « Inuit Tungavingat Nunamini », c'est-à-dire ceux qui se tiennent debout sur leurs terres. Ils ont même refusé les services prévus par l'entente, entre autres, ceux de la commission scolaire Kativik au

---

31. Nous tenons à préciser que cette assertion ne constitue pas une critique des conventions collectives mais plutôt une mise en perspective d'un mode de négociation plus légitime dans les relations de travail que dans celles entre deux peuples.

profit d'une entente directe avec le MEQ[32]. Ce groupe s'est opposé à l'approche qu'avait choisie les représentants officiels à travers la Northern Quebec Inuit Association (NQIA). Il n'a pas non plus accepté l'extinction des droits inuit sur le territoire inuit. À travers ces négociations, c'est tout le mode de vie inuit et leur rapport au monde qui les entoure, qui était au centre du litige.

Après plus de quinze années d'application de la CBJNQ, que peut-on tirer comme conclusion?

On observe d'abord, une croissance démographique importante que l'on peut attribuer, entre autres, à la réduction de la mortalité infantile. Ce phénomène a également eu un effet positif sur l'espérance de vie. Bien que la situation sociosanitaire se soit améliorée, il reste encore de nombreux problèmes de santé (Labbé 1981; Simard 1985; Bobbish Atkinson et Magonet 1990). Nous avons pu constater au chapitre 1, l'ampleur des problèmes sociaux (la mortalité infantile est plus élevée qu'ailleurs au Québec) et socio-économiques (chômage, délinquance, etc.).

Lorsque l'on aborde le volet économique de ce territoire et des populations qui l'habitent, il faut avoir à l'esprit la rigueur des conditions biophysiques du milieu qui façonnent tout le développement socio-économique du Nord (Trudel 1987; p. 1). Le travail salarié est devenu la principale source de revenus des autochtones du Nouveau-Québec. Duhaime estime que les revenus d'emplois représentaient, pour les Inuit, environ les trois quarts des revenus dont ceux-ci disposaient en 1983 soit, une somme de quelque 20 millions de dollars (Duhaime 1991; p. 115). On remarque, chez les Cris, un développement économique anémique que l'on attribue à la CBJNQ et à ses conséquences (Wertman 1982). Il y a bien quelques entreprises forestières, de construction, de transports (Air Creebec) ainsi que des entreprises à vocation locale ou communautaire, mais dans l'ensemble, la structure économique est très faible et caractérisée, comme au Nunavik, par un lien de dépendance envers le Sud. Dans son état actuel, le marché du travail nordique est dans l'impossibilité d'intégrer la masse des jeunes travailleuses et travailleurs qui pointe déjà à l'horizon.

Le trait caractéristique du marché du travail nordique est sa grande précarité. Pour celles et ceux qui travaillent, il s'agit dans la plupart des cas, d'un travail occasionnel, saisonnier, à temps partiel. À titre d'exemple, les Inuit du Nunavik qui occupaient, en 1983, un emploi à temps plein représentaient seulement 20 % de la population active, et leurs revenus, 55 % du montant total de tous les salaires gagnés par l'ensemble des Inuit. (Duhaime 1991; p. 115). Lorsque l'on examine la moyenne d'âge de la population (voir chapitre 1), point n'est besoin d'être devin pour constater que chez les Inuit et chez les

---

32. Concernant l'opposition et les luttes qu'a menées ce groupe, voir Norbert Rouland 1978.

Cris, au cours des prochaines années, la concurrence auquelle ils auront à faire face pour occuper le peu d'emploi disponible sera très forte, à moins que celle-ci ne les pousse à l'exil.

Il faut souligner que l'un des effets positifs de la CBJNQ est la création d'une véritable identité régionale des huit villages cris existant en 1971 (Wertman 1982; Salisbury 1988). Du côté inuit, l'aspect le plus positif est sans doute de constater de quelle façon ils ont transformé et adapté un plan d'aide sélectif en un programme universel (Duhaime 1990; p. 52). Il s'agit en l'occurence du programme de sécurité du revenu pour les chasseurs, les pêcheurs et trappeurs. D'une façon générale, l'O.P.D.Q. estimait, en 1989, que ces activités demeuraient importantes, encore aujourd'hui, en milieu autochtone et étaient pratiquées par tout près de 35 % de la population active dans plusieurs villages (O.P.D.Q. 1990; p. 58). La situation sociosanitaire s'est également améliorée. Cependant, les retombées positives, à certains égards, de la CBJNQ n'effacent pas pour autant la crainte que fait peser sur l'identité autochtone, l'intensification des rapports avec le Sud.

La CBJNQ cristallise, sans pour autant être la cause de tous les maux autochtones, le problème de l'identité à travers, notamment, la menace que représentent pour ces communautés, les méga-projets de développement hydroélectriques et leurs conséquences parfois encore inconnues. Ces préoccupations rejoignent, enfin, notre prémisse de départ soit celle de l'identité inuit et crie. Une identité qui se retrouve déchirée entre la tradition et la modernité, qui éprouve de la difficulté à se définir et à définir sa place dans le monde. Ce problème touche de plein fouet l'école mais il la dépasse aussi largement, pour s'étendre à l'ensemble de la communauté. Dans cette équation où la somme de l'opération n'est jamais nulle, comment l'école trouve-t-elle place au carrefour de la définition identitaire inuit et crie? De quelles façons peut-elle y participer, y contribuer? Comment arriver à redéfinir l'identité sans nécessairement reserrer l'étau du passé? Comment l'école peut-elle s'avérer être un vecteur assez puissant susceptible de canaliser les forces des communautés afin qu'elles participent pleinement et entièrement à ce mouvement? C'est à toutes ces interrogations que nous envisageons d'apporter quelques éléments de réflexion.

2.5 Le rôle de l'école et de la communauté face à la crise identitaire

En se référant aux propos que tenait l'anthropologue Louis-Jacques Dorais lors d'une conférence prononcée, en juin 1991, à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, l'identité, c'est une représentation collective qu'un peuple ou un groupe a et que les

autres ont de lui, de sa place dans le monde. (Dorais 1991)[33]. C'est cette relation, parfois contradictoire, entre les deux qui forme l'identité. Celle-ci n'est pas figée; elle change à travers l'histoire au gré des événements et des relations. Le meilleur exemple est sans doute celui du Québec où les gens qui l'habitent se sont d'abord définis comme Canadiens, puis Canadiens-français et finalement Québécois. Le concept primordial de cette définition n'est pas tant celui de représentation que celui de relation dans tout ce qu'il implique comme rapports concrets avec le monde.

Nous analyserons la forme qu'ont pris les rapports entre les autochtones et le gouvernement du Québec à travers trois documents officiels soit le Rapport Parent, la Charte de la langue française et le Livre Blanc de la politique culturelle de 1978. Puis, nous verrons comment les autochtones Cris et Inuit perçoivent leur place dans le monde qui les entoure et enfin, comment ces représentations se traduisent dans les rapports concrets qu'entretiennent entre eux les autochtones et le gouvernement du Québec notamment en matière d'éducation.

Nous avons choisi ces trois documents officiels parce que les sujets qu'ils abordent se situent au centre des préoccupations à la fois des Québécoises et Québécois et des autochtones soit la langue et la culture. Certes, ceux-ci ne couvrent pas tout le champ mais ont, malgré tout, le mérite d'énoncer, d'une façon générale, les types de rapports qu'entretient la société québécoise à l'égard de la langue et de la culture autochtones et dans son prolongement, de l'éducation. Nous sommes également conscients des nombreuses limites de cette approche mais nous demeurons fidèles à notre orientation de départ, soit de mettre en relief la configuration générale des rapports entre l'école et les autochtones.

2.5.1 Minorité ethnique ou nation?

Avant l'intervention du ministère de l'Éducation du Québec, le système d'éducation des autochtones était administré par les communautés religieuses. On assiste ensuite à maintes tentatives d'intégration des élèves autochtones au réseau scolaire québécois. D'ailleurs, le Rapport Parent consacre un chapitre entier à ce que l'on appelle alors l'éducation chez les Indiens et les Esquimaux, à l'intérieur duquel il stipule que la prérogative de l'éducation chez les Inuit revient d'emblée au Québec en vertu de l'article 93 de l'AANB, de la loi de 1912 et du Jugement de la Cour Suprême de 1939[34]. Dans

---

33. Il s'agit d'un enregistrement vidéo de la conférence intitulée *La relation entre la langue, la culture, l'identité et l'éducation*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, juin 1991.

34. Rapport Parent 1966; p. 121-137.

le cas des Cris, le rapport suggère la création, au MEQ, d'un service spécial pour assurer l'éducation chez les Indiens, jeunes et adultes.

Dans le Rapport Parent, la question de la langue était abordée de façon plus ou moins superficielle. On suggère une participation accrue des autochtones à leur système d'éducation mais dans le cadre d'une politique générale définissant l'orientation culturelle globale de ces deux groupes et ce, dans le système scolaire québécois. Il appartient alors à la majorité de faire une place aux minorités autochtones.

C'est dans la perspective de rompre avec l'attitude paternaliste, qui a dominé les relations avec les autochtones depuis nombre d'années, que le gouvernement du Québec va encourager, suite au Rapport Parent, leur participation à l'enseignement qui leur est dispensé. L'enseignement en langue maternelle autochtone est alors envisagé dès les premières années de fréquentation scolaire. Cette orientation s'adresse davantage aux Inuit qu'aux Amérindiens car ces derniers sont sous la tutelle exclusive du gouvernement fédéral, y compris pour la question de l'éducation.

Il n'en reste pas moins que parallèlement à l'affirmation toujours plus grande de la souveraineté du Québec, les autochtones sont considérés à titre de minorité ethnique, dans le respect de leur langue, au sein de la majorité francophone. Cette sensibilité à l'égard de la langue et de la culture autochtones s'est notamment traduite à l'intérieur du réseau d'écoles que le gouvernement du Québec a mis en place au Nord durant les années soixante, et ensuite avec la CBJNQ par la création de commissions scolaires autochtones en 1975. Les efforts consentis pour encourager le développement des langues autochtones par le gouvernement du Québec sont d'ailleurs, encore aujourd'hui, favorablement reconnus par les communautés autochtones elles-mêmes (Comité permanent des affaires autochtones 1991; Lesage 1992). Cet appui s'est traduit, en 1989, par l'adoption, avec la collaboration de l'ensemble des partenaires, d'une politique de maintien et de développement des langues autochtones au Québec à l'intérieur de laquelle douze objectifs sont définis (SAA 1989). Ceux-ci orientent, depuis lors, les interventions gouvernementales touchant les langues et les cultures autochtones au Québec.

La promulgation de la loi 101 par le gouvernement québécois en 1977, offre également une indication intéressante de la perception de la place des autochtones au Québec. L'article 95 de la Charte de la langue française reconnaît en effet le droit aux Cris et aux Inuit d'utiliser leur langue à l'école et de déroger à l'application de la loi. Il s'agit, somme toute, de respecter l'esprit et la lettre de la CBJNQ. Il est toutefois important de souligner ici que, selon la CBJNQ, les commissions scolaires s'engagent à introduire le français ou l'anglais comme langue d'enseignement afin de permettre aux élèves qui le désirent de poursuivre leurs études dans les écoles, collèges ou universités du Québec. Cette dérogation s'applique aux Cris et aux Inuit signataires de la CBJNQ et aux Naskapis,

signataires de la Convention de la Baie James et du Nord-Est québécois en 1978, puisque la loi 101 ne s'applique pas sur les réserves indiennes de juridiction fédérale.

La place des autochtones à l'intérieur du Québec est celle d'une minorité ethnique. Il s'agit d'une minorité, jouissant toutefois d'un statut particulier en tant que premiers habitants du territoire, qui profite d'un certaine forme de culpabilité à son égard et qui parfois même, l'alimente. Il est donc opportun de souligner que les paramètres de ces rapports sont largement tributaires de ceux posés par la CBJNQ. Dans ce sens, il s'agit de protéger et de perpétuer la langue et la culture traditionnelles des autochtones.

Pour sa part, le Livre Blanc sur la politique québécoise du développement culturel de 1978 semble traduire une représentation de la place des autochtones à l'intérieur du Québec. D'entrée de jeu, on affirme que « les autochtones indiens et inuit qui vivent à l'intérieur des frontières du Québec ne peuvent être perçus comme formant une ou plusieurs minorités, au même titre que celles dont les membres sont arrivés plus récemment sur ce territoire. » (Gouvernement du Québec 1978; p. 86). On y parle également, peut-être pour la première fois, de la part d'un gouvernement, de « droits collectifs ». On énonce dans la même foulée trois principes qui doivent servir de points de référence à toutes les actions du gouvernement québécois :

> 1er principe :
>
> « On (le gouvernement du Québec) doit rejeter toute tentative de définir l'avenir des autochtones à leur place. Il revient d'abord à ces collectivités de décider de leur développement. »
>
> 2e principe :
>
> « Citoyens du Québec, les autochtones doivent pouvoir compter sur l'appui de l'État du Québec. »
>
> 3e principe :
>
> « Ne pouvant survivre et s'épanouir qu'à partir de leur originalité profonde, les cultures autochtones ont la responsabilité d'inventer les institutions, les stratégies qui conviennent à leur propre développement. »
>
> (Gouvernement du Québec 1978; p. 89-90)

Il semble qu'à la lumière de ces énoncés, la spécificité culturelle donne des droits tout aussi spécifiques. Il se dégage de cette perception des autochtones que ces derniers constituent, selon nous, une spécificité de la culture québécoise que l'on doit d'abord reconnaître puis encourager, protéger et perpétuer.

Bien que l'on parle de droits collectifs, ceux-ci ne se comprennent qu'en rapport avec la culture et non au politique. Pour bon nombre d'autochtones, entre autres Cris et Inuit, comme d'ailleurs pour bon nombre de Québécoises et de Québécois, l'autonomie ou la souveraineté culturelle n'est possible qu'avec le droit à l'autodétermination. Cette question est rarement abordée par les autorités politiques québécoises à l'exception du Parti Québécois alors qu'il était au pouvoir en 1985 et qui a reconnu le droit à l'autonomie gouvernementale[35]. Quoi qu'il en soit, ce qui ressort de l'ensemble de ces discussions, c'est que la place que semblent occuper les autochtones au sein de la société québécoise, est celle d'une minorité ethnique jouissant d'un statut particulier qui doit être respecté par la majorité francophone. La question politique liée à celle du territoire y est presque complètement évacuée. Pour les autochtones Cris et Inuit, le territoire constitue un trait caractéristique de leur identité.

2.5.2 Le territoire et la langue; éléments essentiels dans la représentation identitaire

Il existe une foule d'aspects ou d'éléments caractéristiques de l'identité crie et inuit comtemporaine. Toutefois, deux d'entre eux nous apparaissent dominants aujourd'hui soit la langue et le territoire. Les populations autochtones du Nord québécois se perçoivent de façon générale comme des populations nationales, c'est-à-dire des nations particulières à l'intérieur du Québec et du Canada alors que la société dominante les considère davantage comme des minorités ethniques[36]. Tout comme c'est le cas pour les francophones du Québec et à l'extérieur de leurs frontières, la langue est, pour les Cris et les Inuit, le pivot de leur définition identitaire. La présence de plus en plus forte

---

35. Le droit à l'autonomie gouvernementale des peuples autochtones se fait par la reconnaissance de l'existence de dix nations autochtones. Les Malécites ne furent reconnus qu'en 1989. Les onze nations apparaissent à la carte 6, annexe II.

36. Il semble, toutefois, que cette conception soit en voie de se modifier depuis quelques années. Il faut également préciser que celle-ci constitue une tendance générale puisque de nombreux groupes, dont la CEQ, ont reconnu aux peuples autochtones du Québec, leur droit à l'autodétermination depuis déjà presque vingt ans. Cette position a été réaffirmée à maintes reprises. Voir à ce propos, *Le Nouveau-Québec, ou comment des colonisés traitent leur colonie*, Corporation des enseignants du Québec, 1973 et *Vivre et oeuvrer dans un Québec pluriethnique et français, consultation des groupes ethniques et autochtones*, CEQ, 1991.

de la société dominante, notamment par le biais de ses moyens de communication modernes, altère profondément la définition traditionnelle de leur identité.

L'utilisation croissante de l'anglais et du français dans la vie de tous les jours inquiète ces nations car une proportion élevée de jeunes connaissent mal leur langue maternelle. Cette situation explique, dans une large mesure, le phénomène de retour aux sources de la sagesse, auprès des aînés cris et inuit pour lesquels l'utilisation de la langue est profondément ancrée dans la pratique des activités traditionnelles sur le territoire. Les Inuit nomment les activités traditionnelles faites sur le territoire « MAQAINNIQ ». Celles-ci sont importantes dans la culture traditionnelle inuit car lors de ces activités, on utilise, pour communiquer, l'inuktitut. On retrouve un phénomène similaire chez les Cris lors des activités de chasse et de pêche.

Cette osmose entre la langue et le territoire forme le socle sur lequel l'identité crie et inuit trouve à se constituer. Or, avec la baisse constante des activités traditionnelles comme moyen de gagner sa vie au profit du travail salarié, où la langue d'usage est beaucoup plus le français ou l'anglais que l'inuktitut ou le cri, l'identité souffre alors d'une profonde insécurité. Ce phénomène est facilement observable par le fossé qui s'est creusé entre les aînés et les jeunes générations. Il se fait largement sentir en particulier à l'école où ce fossé est source de conflit. On peut y voir comment les relations entre les autochtones cris et inuit et la société allochtone sont source de profonds chambardements dans le mode de pensée traditionnel, dans la représentation qu'ils se font de leur place et du monde qui les entoure. À bien des égards, cette situation se compare à celle du Québec des années soixante et soixante-dix.

Malgré certaines tentatives de retour aux sources de la tradition, les autochtones cris et inuit sont parfaitement conscients que la pratique des seules activités traditionnelles de chasse, de pêche et de piégeage n'est plus suffisante pour assurer leur survie. Ils doivent donc apprendre de nouveaux moyens ou apprendre de nouvelles techniques afin de gagner leur vie, ce que les Inuit nomment « KIINAUJALIURUTIIT ». C'est ainsi qu'ils voient l'apprentissage et la connaissance de l'anglais ou du français que l'école peut leur transmettre. Les autochtones, notamment les Inuit, ont ainsi une relation utilitaire à l'école; celle-ci représente l'endroit par où désormais les Inuit doivent passer pour gagner leur vie.

Nous sommes en mesure de constater que l'école est l'endroit où la contradiction entre les deux représentations (celle des autochtones et celle des Blancs) de la place des autochtones dans le monde s'affirme avec le plus de véhémence. C'est ce que nous avons précédemment appelé l'opposition entre la tradition et la modernité. Cette réalité, les jeunes Cris et Inuit la vivent intensément; ils ne réussissent pas à se situer ni par rapport à l'une ni par rapport à l'autre. Ils ne se reconnaissent pas, ni dans l'une ni dans l'autre. Cette situation, selon nous, peut expliquer d'une certaine façon les problèmes

que rencontrent les jeunes à l'école (absentéisme, décrochage) et même à l'extérieur voire, cette espèce d'anomie qui pousse les jeunes à fuir la réalité à travers la drogue, l'alcool, etc. Le problème important que constitue le suicide chez les jeunes inuit, entre autres, représente des conséquences additionnelles de cette situation scolaire difficile (Caldwin et Wilson 1982; p. 30). Nous tenterons maintenant d'expliquer comment se manifeste à l'école, de façon concrète, cette contradiction entre ces deux visions du monde. Nous élaborerons également quelques pistes susceptibles de mener à une réflexion et à des actions afin d'endiguer les effets négatifs de cette situation.

2.5.3 L'école autochtone ou la rencontre de deux cultures

Cette relation contradictoire entre ces deux représentations se manifeste à l'école, aussi bien dans l'orientation que l'on donne à l'éducation que dans le contenu des programmes et ce, tant traditionnels que modernes. En ce qui concerne l'orientation, il faut se référer, entre autres, à la CBJNQ laquelle pose les jalons de l'éducation autochtone au Nord. Il nous apparaît, dans ce document, que la représentation dominante est celle de la société allochtone du Sud. Pour illustrer cette situation nous retiendrons le cas des langues d'enseignement. Les articles 16.0.10 pour les Cris et 17.0.59 pour les Inuit de la CBJNQ, stipulent que la langue d'enseignement est le cri et l'inuktitut; ils affirment également que les commissions scolaires doivent poursuivre comme objectif l'utilisation du français et de l'anglais comme langues d'enseignement afin de permettre aux élèves qui le désirent de poursuivre leurs études dans les écoles, collèges et universités du Québec (CBJNQ 1975; p. 288 et 303). Ce sont les commissaires qui, après avoir consulté les membres des comités de parents, décident du rythme d'introduction des langues. Il s'agit d'enseigner le français et l'anglais à titre de langues secondes généralement à partir de la 3e année du primaire. La situation est toutefois différente, comme nous l'avons constaté précédemment, chez les Cris. Or, il semble que l'enseignement de ces langues se fasse non pas comme une langue seconde mais comme une langue maternelle (Dorais 1991). La situation peut se comparer à ce que l'on retrouve dans certaines écoles aux États-Unis où l'enseignement de la langue maternelle au préscolaire et au début du primaire n'est utilisé que pour favoriser l'apprentissage d'une autre langue[37].

On constate que l'utilisation en classe de la langue maternelle crie ou inuktitut diminue au fur et à mesure que l'on progresse, pour devenir presque absente au secondaire. Cette situation ne pose pas de problèmes particuliers si les groupes concernés se considèrent comme une minorité ethnique. Ce n'est pas le cas chez les Inuit et les Cris.

---

37. D'ailleurs, des études ont déjà démontré que l'apprentissage d'une langue seconde chez les jeunes élèves est grandement favorisée lorsque ceux-ci possèdent une bonne connaissance de leur langue maternelle.

Ils définissent leur identité collective comme étant une identité nationale, celle d'un peuple qui « possède » un territoire. Ceci pose problème sur le plan de la perception qu'ont les élèves du message qu'ils reçoivent tant de l'école que de l'ensemble de la communauté. D'autre part, le passage d'une langue à l'autre, soit de l'école à la maison et vice versa, est une source de difficulté qui s'ajoute pour les élèves à l'école ainsi que dans leurs relations avec leurs parents (Mackay 1990; p. 10). Cette situation n'est pas à mettre au compte exclusif du Sud, mais plutôt dans les relations entre les deux. Il est possible d'apporter des correctifs à cette situation. Puisque les raisons d'être de ces commissions scolaires sont principalement rattachées aux rôles de protection et de perpétuation de la langue et de la culture inuit et cries, les deux communautés nationales devraient faire de leur langue maternelle, la langue d'usage courant et ce, tant à l'école que dans l'ensemble de leurs activités.

Certes, à l'extérieur des murs de l'école, les activités communautaires se font en cri ou en inuktitut. Il faut situer la question de la langue dans le contexte d'une intensification accrue des rapports avec le monde allochtone. De plus, il ne faut pas négliger les profondes transformations qui continuent d'affecter le mode de vie traditionnel de ces peuples. L'école se retrouve ainsi au coeur du mouvement de chambardements à la fois comme instrument de changement et moyen de protection du mode de vie traditionnel. Il nous apparaît, cependant, que le rôle que doit jouer l'école à cet égard soulève de nombreuses interrogations et inquiétudes chez les Cris et les Inuit du Nouveau-Québec. Cette question est, depuis plusieurs années, l'objet d'intenses débats au sein de ces communautés, contribuant par là à lui accorder le premier rang des préoccupations concernant leur devenir.

Les changements qui s'imposent ne concernent pas que l'école ou la commission scolaire, mais l'ensemble de la communauté. Cette dernière doit définir clairement son message sur ce qu'elle attend de l'école. Les objectifs que devrait atteindre l'école doivent être compris par tout le monde. Pour l'enseignement de la langue maternelle (le cri ou l'inuktitut), par exemple, il devrait être dit haut et clair que celui-ci se poursuive tout au long du primaire et que le français ou l'anglais soit introduit graduellement comme langue seconde vers la fin du primaire et le début du secondaire. Telle est du moins notre recommandation.

La raison fréquemment présentée pour expliquer le décrochage est le manque de motivation des jeunes élèves du secteur régulier à l'égard de l'école. Cet argument a l'inconvénient de mettre tout le fardeau de l'échec sur les épaules de l'élève, et par le fait même, déresponsabilise l'école et la communauté. La motivation ne tombe pas du ciel et surtout cela se suscite. Les jeunes (parfois même les parents) s'interrogent souvent sur la pertinence et sur l'utilité des cours d'inuktitut ou de culture inuit, en affirmant qu'il s'agit de leur langue maternelle et qu'ils la connaissent et surtout, qu'ils savent fort bien que pour se dénicher un emploi actuellement, ils ont besoin du français ou de l'anglais

et non pas de l'inuktitut (C.S.K. 1992)[38]. Cette situation pourrait être rectifiée à long terme si les jeunes se rendaient compte qu'au pays des Inuit, ils ont besoin de bien posséder leur langue maternelle pour travailler. Le marché du travail doit donc, à cet égard, faire parvenir un message clair. La même chose s'applique chez les Cris.

Un facteur susceptible de contribuer à améliorer cette situation est la présence de modèles c'est-à-dire d'autochtones cris et inuit qui sont infirmières et infirmiers, médecins, travailleuses et travailleurs sociaux, psychologues, orienteurs, enseignantes et enseignants, etc. D'aucuns nous répondront qu'il y a déjà des Inuit et des Cris qui enseignent au Nord. Cependant, ces derniers sont surtout concentrés dans les cours de langue et de culture. Ils devraient également être présents dans les cours d'anglais, français, mathématiques, histoire, sciences, etc. ce qui permettrait aux élèves de se rendre compte que l'on n'est pas obligé de venir du Sud pour enseigner ces matières et que les Cris et les Inuit peuvent très bien remplir ces tâches. Nous tenons à souligner que l'objectif de ces réajustements n'est pas de remplacer l'ensemble des enseignantes et enseignants venant du Sud par des autochtones. Agir ainsi serait commettre une grave erreur et surtout, donnerait une image déphasée de la réalité, puisqu'il existe des allochtones au Nord. Nous croyons qu'il faut viser davantage un meilleur équilibre dans la répartition des enseignantes et des enseignants. Cette situation présenterait le double avantage d'offrir des modèles différents et diversifiés aux élèves et de contribuer à faire de ces matières scolaires une réalité beaucoup moins « étrangère » aux communautés cries et inuit. Certes, cet objectif est à long terme et les commissions scolaires en sont déjà conscientes mais, néanmoins, des efforts accrus devraient être réalisés dans cette direction au cours des prochaines années.

Une autre orientation de l'éducation au Nord selon la CBJNQ et qui justifie en quelque sorte l'utilisation du français ou de l'anglais, est celle qui prévoit que les études au Nord doivent préparer à poursuivre des études postsecondaires et supérieures au Sud. Lorsque l'on constate que le niveau de formation d'un élève de 9e année ou secondaire 2 au Nord correspond grosso modo à celui d'un élève de sixième année du Sud (Symposium 1985), on peut se poser de sérieuses questions quant à la pertinence d'axer prioritairement la formation au Nord en fonction de la poursuite d'études éventuelles au Sud. Le Groupe de Travail sur l'Éducation au Nunavik a également relevé ces lacunes dans la formation inuit (GTEN 1992). Cette orientation a ses raisons d'être mais elle ne devrait pas être l'unique voie privilégiée par les autorités scolaires concernées.

---

38. Certains parents mentionnent parfois qu'ils préféraient l'ancien système scolaire parce que l'on s'occupait davantage des enfants (on donnait des fessées pour le manque de discipline) et surtout parce qu'ils voient bien que celles et ceux qui occupent des emplois intéressants aujourd'hui proviennent de ce système (CSK, 1992). Ce phénomène est davantage lié au groupe d'âge de ces individus qu'à l'ancien système scolaire.

La formation au Nord devrait tenir compte davantage des besoins à combler dans les villages. Il s'agirait peut-être d'encourager, entre autres, la formation professionnelle au secondaire car, si on a besoin au Nord d'individus qui ont complété des études supérieures, on a également besoin de mécaniciennes et de mécaniciens, de charpentières et charpentiers, d'électriciennes et d'électriciens, de réparateures et réparateurs d'appareils ménagers, etc. Les écoles jouissent, semble-t-il, déjà d'une autonomie relative quant à leur gestion. Elles pourraient alors insuffler un vent favorable. Quoi qu'il en soit, ce ne sont là que quelques exemples de modifications à court et à moyen terme qui peuvent s'avérer bénéfiques pour contrer le décrochage. Cela permettrait également d'offrir aux jeunes une raison valable de terminer leurs études. Cet objectif ne peut être atteint que parallèlement à un développement économique beaucoup plus soutenu et équilibré. Il s'agit surtout de réduire le plus possible le lien de dépendance des communautés du Nord envers le Sud. Ces changements doivent être axés autour principalement de projets de société définis par le Nord, à l'intérieur desquels l'ensemble de la communauté s'y retrouvera.

Les nombreux intervenants dans le monde de l'éducation autochtone du Nord consacrent beaucoup d'énergie à l'élaboration de matériel didactique adapté à la culture inuit et crie. Il semble que cela ne soit pas suffisant et que la qualité du contenu laisse à désirer (GTEN 1992). Des objectifs mal définis ou carrément absents, le manque de ressources tant financières que physiques semblent être les traits caractéristiques de la situation. Bien qu'à cet égard, il y ait eu amélioration, il n'en demeure pas moins qu'une partie du contenu ne correspond pas à la culture ainsi qu'aux valeurs cries et inuit. Le contenu devrait être davantage basé sur le mode de pensée autochtone sans nécessairement faire du contenu culturel, du folklore.

CHAPITRE TROISIÈME

L'EXPÉRIENCE DE L'ENSEIGNEMENT CHEZ LES CRIS ET LES INUIT, LA VISION DES INTERVENANTES ET INTERVENANTS

3. Le contexte des entrevues

Dans le but de compléter ce portrait de la question de l'éducation chez les Cris et les Inuit, nous avons réalisé une série d'entrevues en juin et juillet 1992. Ces dernières furent effectuées auprès de membres du personnel scolaire qui ont oeuvré, ou qui oeuvrent encore aujourd'hui, auprès d'élèves autochtones du Nouveau-Québec. L'objectif était de recueillir les perceptions et les opinions des membres du personnel enseignant et professionnel sur la situation de l'enseignement au Nouveau-Québec autochtone. Pour des raisons de disponibilité (période des vacances) et d'éloignement, nous n'avons pu rencontrer les enseignantes et enseignants autochtones oeuvrant actuellement au Nouveau-Québec. Il est donc important de conserver en mémoire cette limite et de voir dans le compte rendu de ces expériences, une perception partielle de la réalité scolaire des communautés cries et inuit.

Quoi qu'il en soit, la contribution des personnes interrogées à l'éducation au Nouveau-Québec et l'expérience qu'ils en retirent, constituent une matière riche, susceptible de nous éclairer davantage sur cette réalité autochtone nordique. Ce chapitre présente les résultats des entrevues. Celles-ci s'articulent autour de thèmes comme l'intégration à une nouvelle réalité culturelle et géographique, l'éducation en milieu nordique, le décrochage scolaire, etc. Si l'école se trouve au coeur du processus de redéfinition identitaire autochtone, l'enseignante et l'enseignant, la professionnelle et le professionnel, le personnel de soutien, y participent à titre d'actrices et d'acteurs privilégiés. Ils font, au jour le jour, l'histoire de tout un monde, celle de l'éducation autochtone.

3.1 L'intégration à une nouvelle réalité

Pour les allochtones du Sud, travailler en milieu autochtone, par surcroît nordique, signifie s'intégrer à un nouveau mode de vie. La situation que vivent les enseignantes et enseignants oeuvrant au Nord du Québec témoigne de cette rencontre entre deux mondes. Les propos que nous avons recueillis rejoignent, en bonne partie, l'idée selon laquelle l'école se situe au carrefour de la rencontre de deux visions contradictoires d'un même monde.

Depuis la signature de la CBJNQ, qui remettait entre les mains des Cris et des Inuit la responsabilité de leur éducation, le rôle et la place des enseignantes et enseignants allochtones se sont largement modifiés. Désormais, ils participent et contribuent au développement d'un projet éducatif dont les grandes orientations ne sont plus uniquement définies par les autorités politiques extérieures mais par les communautés elles-mêmes par l'intermédiaire, entre autres, des deux commissions scolaires.

Pour bien des gens du Sud, le Nord du Québec autochtone est une réalité mal connue. Les premiers contacts peuvent, parfois, s'avérer difficiles ou encore éveiller un sentiment d'étonnement stimulant la curiosité. Il faut mentionner également que les enseignantes et enseignants qui décident d'aller travailler au Nord ne reçoivent pas de formation particulière les préparant à cette nouvelle réalité. Le facteur important pour les enseignantes et enseignants du Sud qui décident d'aller travailler au Nord, c'est leur attitude vis-à-vis le rôle qu'ils désirent y jouer. En effet, comme le souligne l'un de nos interlocuteurs : « Il s'agit d'avoir une attitude positive, c'est-à-dire de ne pas partir avec l'idée d'en montrer mais bien plus avec celle d'apprendre et de participer tant à la vie de l'école que de la communauté ». L'absence de formation préparant les enseignantes et enseignants du Sud à faire face à cette nouvelle réalité, peut être, pour certains d'entre eux, une source de difficultés.

Cette situation peut expliquer, en partie, le taux de roulement élevé parmi les enseignantes et enseignants. Bien que nous ne possédions pas de données exactes concernant ce phénomène, il semble, selon certains témoignages recueillis, que la durée moyenne de séjour au Nord soit d'environ d'un à deux ans. Cependant, on observe le même phénomène à l'intérieur d'autres sphères d'activités (voir chapitre 1). Mais on ne peut pas évaluer si cette situation entraîne des effets négatifs pour les élèves.

L'intégration et l'adaptation se fait, pour les allochtones, à trois niveaux, soit celui de l'école, de la communauté et de l'environnement géographique et climatique. Ainsi, l'enseignement, chez les Cris et les Inuit, révèle certaines particularités que l'on ne retrouve pas au Sud et auxquelles les enseignantes et enseignants n'ont pas été préparés. Ces derniers arrivent dans un milieu où la langue et la culture sont étrangères à leur réalité et avec lesquelles ils doivent rapidement se familiariser en même temps qu'ils remplissent leurs tâches.

Le contexte scolaire proprement dit est également fort différent de celui du Sud. L'image de l'école du Sud, la polyvalente par exemple, ne correspond pas à celle du Nord. En effet, il s'agit, bien souvent, de petites écoles situées au coeur d'un village au sein desquelles on retrouve à la fois des élèves du primaire et du secondaire. De plus, elles sont constituées principalement de classes multiprogrammes, c'est-à-dire de classes à l'intérieur desquelles une ou un enseignant dispense des cours à la fois à des élèves de troisième, quatrième et cinquième secondaires.

Le portrait global du personnel enseignant oeuvrant au sein des commissions scolaires Crie et Kativik est marqué du sceau de la diversité. On y retrouve des enseignantes et enseignants qui proviennent d'un peu partout au Québec et même de l'extérieur de la province. Les enseignantes et enseignants non-autochtones travaillent également avec des collègues autochtones qui sont issus du programme de formation des maîtres géré par les commissions scolaires crie et inuit. Au total, on dénombrait, en 1990-1991, aux commissions scolaires Crie et Kativik, respectivement 341 et 390 enseignantes et enseignants. Les enseignantes représentaient alors, pour chacune des commissions scolaires, 60 % de l'ensemble des enseignantes et enseignants (CEQ 1992). Cette situation n'est pas différente de celle que l'on observe dans les autres commissions scolaires ailleurs au Québec (Payeur et autres 1990). La différence la plus importante se situe, comme nous l'avons mentionné précédemment, au niveau de l'âge car les enseignantes et les enseignants oeuvrant au Nord sont beaucoup plus jeunes que leurs collègues du Sud. Cette situation peut s'expliquer par le fait que ce sont surtout des individus plus jeunes que l'aventure que constitue le Grand Nord attire mais aussi par le fait des difficultés d'emploi plus grandes que rencontrent au Sud les enseignantes et enseignants de ce niveau d'âge.

3.2 L'intégration à la vie communautaire

L'environnement scolaire ne représente, toutefois, qu'une partie de cette nouvelle réalité avec laquelle les enseignantes et enseignants non-autochtones doivent rapidement se familiariser. En effet, la vie à l'extérieur des murs de l'école est aussi une composante essentielle sur laquelle repose la réussite de leur séjour en milieu autochtone nordique.

Dans cette région nordique où les populations autochtones sont réparties entre les huit communautés cries[39] et les quatorze communautés inuit, le rythme de vie est passablement différent des autres régions du Québec. Il s'agit, principalement, de petits villages qui sont, dans le cas des Inuit, éloignés les uns des autres. Seuls les huit villages cris sont reliés par des routes, les contacts entre les quatorze villages inuit se font, par voie aérienne ou encore en utilisant la motoneige ou les voies fluviales. Ces conditions d'éloignement favorisent, d'une certaine façon, les échanges et les relations internes entre les membres de ces villages. Par ailleurs, le nombre d'habitants par village[40] est très peu élevé, ce qui contribue également à favoriser les activités

---

39. Un neuvième village est actuellement en construction chez les Cris. Il s'agit de Oujé-Bougoumou situé entre le village de Waswanipi et celui de Mistissini. Voir à ce propos la carte de l'annexe II représentant les nations autochtones du Québec.

40. Voir à ce propos le tableau A2 de l'annexe I.

communautaires.

Dans ce contexte restreint qu'est le village, tout le monde se connaît, les travailleuses et travailleurs non-autochtones du domaine de l'éducation doivent donc, dès leur arrivée, se familiariser avec la vie communautaire du village. Ils doivent aussi s'initier à un nouveau mode de vie, à un modèle culturel différent, à une façon de penser et de faire qui diverge parfois profondément du Sud. Les relations qui se nouent entre les autochtones et les non-autochtones ne sont, bien souvent, que le reflet de cette division binaire de la réalité. C'est ainsi que l'on observe parfois, la constitution de « petits ghettos » au sein desquels se retrouvent les enseignantes et les enseignants non-autochtones. C'est du moins ce qui ressort de certains témoignages que nous avons recueillis. L'un d'entre eux nous a d'ailleurs mentionné :

> « Certains enseignants, après une journée de travail, retournent directement chez eux et ne remettent le pied dehors que le lendemain pour aller travailler ou encore, ils s'organisent des activités entre enseignantes et enseignants du Sud. »

Il semble cependant qu'il s'agisse d'une tendance minoritaire qui ne concerne qu'un petit groupe d'individus. Qui plus est, il ne faut pas nécessairement accoler une étiquette négative à ces comportements car nous croyons qu'ils nous éclairent davantage sur les difficultés d'adaptation que ces derniers rencontrent que sur leur mauvaise volonté.

Cette situation vient également étayer l'idée exprimée par bon nombre d'intervenantes et d'intervenants de l'éducation autochtone au Nord, qu'une meilleure préparation du personnel enseignant et non-enseignant qui désire oeuvrer dans cette région est nécessaire à la réussite de l'entreprise. À cet égard, l'expertise développée par les coopérants constitue une source d'informations non négligeable (Simard 1985). Somme toute, l'identification de ce phénomène a le mérite de nous renseigner sur les difficultés rencontrées par les non-autochtones oeuvrant dans le domaine de l'éducation au Nord et nous permet, d'un même élan, d'envisager certaines solutions.

L'adaptation n'est pas difficile pour tous. En effet, l'ensemble des propos que nous avons recueillis concernant cette question, sont riches en expériences de toutes sortes qui vont de la participation aux activités traditionnelles de chasse et de pêche, jusqu'à l'organisation de parties de hockey entre les différents villages, en passant par la contribution à la mise sur pied d'une radio communautaire. L'éventail de ces expériences constitue un gage de réussite certain dans cette entreprise qui repose sur la volonté de participer aux projets éducatifs définis par les Cris et les Inuit, et non pas sur celle de prendre leur place dans l'initiative de ces projets. Cette participation à la vie de la communauté facilite aussi grandement l'adaptation et le travail à l'intérieur des quatre murs de l'école. Elle permet aux enseignantes et enseignants de mieux connaître le

mode de vie et de pensée et la façon de faire des Inuit et des Cris. Elle permet également de comprendre les traditions, les habitudes de vie; les raisons pour lesquelles on fait telle chose et non pas telle autre. Une enseignante nous a mentionné :

> « Dans un petit village d'un peu plus de deux cents habitants où tout le monde se connaît, il est important de s'impliquer dans la vie communautaire afin de connaître les gens et de permettre aux parents de nos élèves de nous connaître, d'établir une relation de confiance. Il faut presque prendre les habitudes des gens... »

Cette attitude offre l'avantage de mieux connaître leur mode de vie et de rendre ainsi plus compréhensible les comportements et les réactions des élèves dans certaines situations. Elle facilite également la tâche des enseignantes et enseignants dans leurs rapports avec leurs élèves et avec leurs collègues Cris et Inuit. Il est, enfin, plus facile de modifier son approche pédagogique, sa façon de faire lorsque l'on sait que certaines choses qui se font au Sud, ne se font pas chez les Cris et les Inuit du Nouveau-Québec.

L'aspect principal ressortant de ces témoignages est le lien étroit entre l'intégration des enseignantes et enseignants non-autochtones à la vie scolaire et leur intégration à la communauté : les deux sont indissociables. La réalisation de l'une est, en quelque sorte, le gage de réussite de l'autre. Cette réalité nous permet de comprendre l'implication des enseignantes et enseignants dans leur métier, en particulier lorsqu'ils expriment leur sentiment d'impuissance vis-à-vis les problèmes que vivent les élèves Cris et Inuit face au décrochage scolaire.

3.3 Les enseignantes et enseignants face au décrochage scolaire des élèves cris et inuit

Lorsque l'on aborde la question du décrochage scolaire avec les enseignantes et enseignants, un sentiment d'impuissance semble, en effet, se dégager de l'ensemble des propos que nous avons recueillis. La tension qui existe entre la tradition et la modernité, déchirant les jeunes Cris et Inuit, est également ressentie par les enseignantes et enseignants. Pire encore, l'un d'entre eux nous a mentionné qu'il :

> « ... avait souvent l'impression de préparer les élèves à occuper une place ni dans un monde ni dans l'autre... ».

Ce sentiment semble également partagé par l'ensemble des personnes que nous avons interviewées. L'école et les personnes qui y travaillent se retrouvent au coeur de cette crise identitaire. Cette réalité peut expliquer, en partie, le décrochage scolaire chez les élèves Cris et Inuit. Elle n'épuise cependant pas le débat; l'éventail des causes

susceptibles d'expliquer ce phénomène est assez large et disparate. Dans la littérature portant sur l'éducation autochtone, on souligne que le manque d'intérêt et de support des parents à l'égard de l'école, contribuent à amplifier ce problème. Ce point de vue ne semble pas partagé par les enseignantes et les enseignants.

> « Il est plutôt facile de mettre la faute sur les parents ou encore les élèves. Les parents cris et inuit ont autant à coeur l'éducation scolaire de leurs enfants que ceux ailleurs au Québec. Cet argument a surtout l'avantage de déresponsabiliser l'école... ».

Pointer du doigt le manque d'intérêt des parents envers l'école pour expliquer le décrochage est certes couper court à l'initiative qui tente de contextualiser cette réalité. Cette attitude doit être perçue non pas comme une cause mais comme un effet qui découle, en partie, du fait que l'école, comme lieu d'apprentissage, est un phénomène récent dans la vie des Inuit et des Cris. Pour plusieurs d'entre eux, entre autres pour les générations plus âgées, elle ne fait pas encore entièrement partie de leur mode de vie et de leur conception de l'apprentissage permettant à l'individu d'acquérir son autonomie.

D'un autre côté, mettre l'accent uniquement sur les problèmes personnels que vivent les jeunes, comme le manque de motivation, est insuffisant pour expliquer l'ampleur du décrochage scolaire chez les Inuit et les Cris. Les enseignantes et enseignants nous ont d'ailleurs souligné :

> « ... lorsque les jeunes Cris et Inuit arrivent à l'école, ils sont animés d'un désir d'apprendre et de réussir leurs études tout comme les jeunes dans le reste du Québec. Ce n'est que vers la fin du primaire et le début du secondaire que la situation semble se modifier... ».

Dans la première partie de cette étude, nous avons également constaté que cette période semble plus difficile pour les élèves cris et inuit. Ce phénomène nous a révélé, entre autres, une transition difficile entre le primaire et le secondaire. Il révèle également que l'école présente certains problèmes pour les jeunes notamment à l'égard de son fonctionnement et dans le contenu de ses programmes. À ce propos, une autochtone crie nous a mentionné :

> « ... les jeunes ne se retrouvent pas dans le contenu des cours qui leurs sont dispensés. »

Cette situation peut s'expliquer, en partie, par le double mandat des commissions scolaires Crie et Kativik, soit de protéger et de promouvoir leur culture traditionnelle et de préparer les élèves à poursuivre (s'ils le désirent) des études dans les collèges et les universités du Québec. Le contenu des programmes ne reflète pas toujours

suffisamment la culture et le mode de pensée des Cris et des Inuit. Cependant, il faut souligner que d'importants efforts ont été faits par les commissions scolaires afin d'améliorer la situation. Nous ne sommes toutefois pas en mesure d'évaluer si ces derniers sont suffisants.

Ce compte rendu des points de vue exprimés par les intervenantes et intervenants non-autochtones que nous avons rencontrés, nous a permis d'ajouter un élément essentiel à ce portrait de la situation scolaire que vivent les Cris et les Inuit : une meilleure préparation des enseignantes et enseignants qui désirent aller travailler chez les Cris et les Inuit du Nouveau-Québec serait un autout de plus susceptible de favoriser leur intégration à cette réalité nouvelle et fort différente de celle du Sud.

CONCLUSION

Au terme de cet exercice que pouvons-nous conclure par rapport aux objectifs que nous nous étions fixés au point de départ? Que pouvons nous conclure également de l'ensemble de la situation de l'éducation chez les Inuit et chez les Cris du Nord québécois? Vers quelles perspectives ces conclusions nous conduisent-elles? Nous répondrons à la première question, en esquissant d'abord les grandes lignes que pose la seconde.

La partie la plus septentrionale du Québec (Nouveau-Québec) n'a été l'objet d'interventions gouvernementales que très tardivement (1950). Les types d'interventions, de plus en plus fréquentes entre les sociétés du Sud et les communautés autochtones, ont été modulées à l'aube du conflit fédéral-provincial depuis un peu plus de trente ans.

Outre le développement économique et l'aménagement du territoire qui représentent les deux principaux axes de ces interventions, l'implantation de réseaux d'écoles concurrents, à partir de la fin des années cinquante jusqu'au milieu de la décennie soixante-dix, sont au coeur des enjeux des luttes politiques entre les gouvernements supérieurs. C'est dans la foulée des problèmes rencontrés par le gouvernement du Québec, dans sa volonté de maîtriser et d'exploiter ce territoire (Baie James), que va émerger un mode moderne de régulation et d'institutionnalisation des rapports entre les communautés autochtones cries et inuit. Ce mode se cristallise, en 1975, à l'intérieur de l'entente historique de la CBJNQ.

C'est à l'intérieur de cet espace ainsi balisé que les Cris et les Inuit vont prendre charge, en 1978, de leur système d'éducation par la création des commissions scolaires Crie et Kativik. Cette réalité témoigne de la singularité de l'éducation au Nord, où ces commissions scolaires sont responsables de l'enseignement dispensé dès le préscolaire jusqu'au terme des études secondaires, en incluant le secteur des adultes.

La seconde facette de cette particularité concerne les langues d'enseignement. On retrouve l'inuktitut du préscolaire jusqu'à la troisième année du primaire alors que l'enseignement en langue maternelle cri se termine après la première année du primaire. Par la suite, la principale langue d'enseignement est, aux deux commissions scolaires, le français ou l'anglais, selon le choix des parents. L'objectif visé par cette mesure, est de permettre aux élèves de poursuivre des études plus avancées dans les institutions scolaires du Sud.

Ce transfert de responsabilité en matière d'éducation des gouvernements supérieurs vers les communautés autochtones, a eu des effets bénéfiques, notamment, l'augmentation soutenue de la fréquentation scolaire des jeunes élèves. Par contre, c'est sur le plan de la persévérance et de la réussite scolaires que la situation est plus difficile. Le cheminement scolaire des élèves Cris et Inuit est plus difficile et ardu que pour les élèves non-autochtones du Sud.

Le décrochage scolaire chez les Inuit et chez les Cris est un phénomène considérable. La période critique du cheminement scolaire où l'on dénombre le plus grand nombre d'abandons est la classe de troisième année du secondaire pour les élèves inuit, et celle de quatrième année pour les élèves cris. Par ailleurs, l'ampleur de ce phénomène se reflète avec justesse dans le taux de diplomation qui est inférieur à 20 % ainsi que dans le taux annuel de sorties des élèves sans diplôme, qui est parmi les plus élevés pour l'ensemble des commissions scolaires du Québec (MEQ 1992).

Hormis le fait d'abandonner carrément leurs études, les problèmes que vivent les élèves se manifestent de maintes façons. Les retards à l'école le matin semblent, en ce qui concerne les Inuit à tout le moins, être très répandus et fréquents. Ce phénomène est attribuable à plusieurs facteurs dont l'attrait formidable que représente la télévision pour une communauté, où il n'y a pas encore si longtemps, la transmission des connaissances était principalement le fait d'une tradition orale. Bien que difficilement quantifiable, l'absentéisme apparaît également, tant chez les Inuit que chez les Cris, comme un signe probant des difficultés que rencontrent les élèves.

Nous avons également noté une certaine similitude parmi les causes susceptibles de fournir une explication entre le Sud et le Nord. Une situation familiale difficile traversée par des tensions diverses, où les traits caractéristiques empruntent davantage au portrait de la famille traditionnelle québécoise qu'à celui du modèle contemporain. Les familles sont nombreuses dans un espace parfois plus que restreint. Caractéristique importante de la famille contemporaine québécoise, les familles monoparentales font désormais partie intégrante de la réalité familiale crie et, d'une façon encore plus marquée, chez les Inuit. Ces problèmes combinés à une faible scolarisation et au peu d'intérêt des parents pour l'école, font que l'environnement familial n'est pas propice à encourager les élèves dans leurs études. Cette situation contribue, de plus, à creuser un fossé entre les deux générations, entre deux mondes.

Viennent s'ajouter à ces facteurs, les problèmes socio-économiques liés à un développement économique lacunaire, dominé par un taux de chômage et d'assistance sociale élevé. La réalité nordique autochtone partage (malheureusement), à bien des égards, les mêmes problèmes que certaines régions et quartiers défavorisés des centres urbains du Sud, entre autres, la part importante des revenus provenant des transferts gouvernementaux. Transcrits en langage scolaire, ces facteurs font que la réalité dans laquelle les élèves vivent quotidiennement ne favorise guère la réussite. Elle contribue davantage à les éloigner de l'école qu'à les y rapprocher.

Certes, les causes sont à chercher derrière les écueils socio-économiques et familiaux que rencontrent les élèves et leurs parents, mais il faut également regarder dans la cour même de l'école. Malgré des efforts louables, il semble bien que le contenu des programmes et le matériel didactique reflètent encore bien mal la culture et les valeurs

des Cris et des Inuit. Il faut souligner, de plus, la concentration des maîtres cris et inuit dans les cours de langue maternelle et de culture et un taux de roulement fort élevé parmi les enseignantes et enseignants allochtones. La situation scolaire ainsi décrite ne contribue en rien à faire de l'école un milieu de vie attirant.

Si les causes se démarquent par la multitude de leurs effets de même que par la complexité de leurs relations entre elles, les conséquences du décrochage et de l'échec scolaires, de leur côté, ont le mérite de mettre les cartes sur table. Nous pouvons les regrouper selon trois ordres, c'est-à-dire au plan individuel, social et économique. Les difficultés que vivent les élèves lèvent le voile sur ce qui nous est apparu être un malaise plus profond, l'identité.

Nous avons vu comment l'identité nationale des Cris et des Inuit s'oppose à la vision que le gouvernement du Québec a des peuples autochtones. Ce dernier les perçoit comme une minorité ethnique, pourvue d'un statut particulier en raison de ses caractéristiques historiques de premiers habitants de ce territoire. Mais ce qui est plus important encore, c'est que cette vision se retrouve aussi dans le document qui institutionnalise et officialise les relations entre les instances politiques cries et inuit et le gouvernement du Québec, la CBJNQ.

L'école se retrouve ainsi au coeur de la crise et du processus de définition identitaire qui traversent les communautés cries et inuit. L'enseignement qui, jusqu'en 1975 était demeuré cambré sous l'arc tendu des relations fédérales-provinciales, se révèle être comme le moyen par lequel la protection et l'épanouissement de la langue et de la culture doit obligatoirement passer.

D'autre part, l'enseignement du français ou de l'anglais comme deuxième langue semble se faire comme celui d'une langue maternelle, reléguant ainsi les langues vernaculaires au rang de caractéristiques culturelles. Soumise aux rapports de forces politiques entre ces dernières et le gouvernement du Québec, l'école ploie presque sous la lourdeur de la tâche.

De plus, les problèmes que rencontrent les élèves trouvent largement à s'abreuver aux flots incessants de ce courant de définition identitaire. Déchirés, à la fois entre la nécessité de sauvegarder les traditions et l'obligation d'apprendre et de se familiariser avec les valeurs et les techniques qu'impose dorénavant la réalité moderne, les élèves font ainsi face aux difficultés du choix qui se pose voire même qui s'impose à eux.

La réalité est parfois jonchée d'écueils historiques qui se consument difficilement d'eux-mêmes dans la mémoire collective. Partager une communauté de valeurs n'implique pas nécessairement, dans son respect, le repli sur soi mais bien davantage une ouverture sur le monde et en particulier vers l'autre, en l'occurrence, vers la société du Sud et ses

institutions. « Parce que l'identité est un rapport à l'autre, elle ne saurait être autre chose, dans un monde ouvert, qu'un projet » (Simard 1991; p. 162). En ces termes, le projet est à faire, à construire, à élaborer non pas aux interfaces des deux mondes mais dans le vif des relations à la fois historiques et contemporaines entre autochtones et allochtones.

À ce projet, bon nombre de gens du Sud participe déjà depuis plusieurs années, notamment par l'entremise de celles et ceux oeuvrant dans le monde de l'éducation. Ils nous ont fait partager, au cours d'entrevues, leurs expériences, leur vision de la situation, les difficultés qu'ils ont rencontrées lors de leur passage aux pays des Inuit et des Cris. Ce qu'il faut retenir de l'ensemble de ces expériences, c'est que tout comme pour les élèves autochtones, ces individus perçoivent et ressentent les difficultés qui s'expriment sous la forme d'une crise identitaire. Pour bon nombre d'entre eux, il est difficile d'accepter ce sentiment d'impuissance face à cette réalité du décrochage scolaire, chez les Inuit et les Cris, qu'ils côtoient quotidiennement tant à l'école qu'à l'intérieur d'activités communautaires.

Ce passage au Nord s'est avéré, pour la majorité d'entre eux, une occasion extraordinaire d'acquisition de nouvelles connaissances, tant par les confrontations à tous les points de vue avec une nouvelle réalité, que par les échanges quotidiens avec les membres des communautés. Ils sont également conscients que la situation n'est pas qu'un chapelet de bonnes notes. Ils voient très bien les effets qu'occasionnent les difficultés d'adaptation à cette nouvelle réalité que vivent les enseignantes et enseignants du Sud.

Ce phénomène se traduit notamment par un repli sur soi, la constitution de petits ghettos blancs, etc. Quoi qu'il en soit, ces expériences font ressortir un point essentiel, c'est-à-dire qu'une participation, une intégration à la vie de même qu'au projet des communautés facilitent énormément son passage au Nord.

RÉSUMÉ

Les résultats de cette recherche mettent en relief l'importance en nombre du groupe de jeunes Cris et Inuit âgés de 0 à 14 ans, lequel constitue plus de 40 % de la population totale pour chacune des communautés. Malgré une augmentation de la fréquentation scolaire des jeunes élèves âgés de 5 à 15 ans, le décrochage scolaire atteint un niveau considérable, avec plus des 3/4 qui ne terminent pas leurs études secondaires. Le taux de diplomation, en 1991, pour les commissions scolaires Crie et Kativik, est parmi les plus faibles avec respectivement 17 % et 18 %, alors que la moyenne pour l'ensemble du Québec est de 64,5 %. La classe de troisième année du secondaire pour la commission scolaire Kativik et celle de quatrième année du secondaire pour la commission scolaire Crie, constituent les étapes les plus difficiles du cheminement scolaire de ces élèves. En effet, on y retrouve la proportion la plus élevée d'abandons. On constate donc une concentration des élèves dans les premières années du secondaire et, plus l'on progresse, une diminution de l'effectif.

L'enseignement est dispensé au préscolaire et jusqu'à la troisième année du primaire en langue maternelle chez les Inuit. Chez les Cris, ce n'est qu'au préscolaire que la langue crie est utilisée comme langue d'enseignement. Par la suite, le français ou l'anglais prend la relève, selon le choix des parents. La situation des langues d'enseignement est caractérisée par une forte présence de l'anglais chez les Inuit du Nunavik et par une augmentation de l'importance du français, au cours des cinq dernières années, chez les Cris.

La formation professionnelle est un volet peu développé chez les commissions scolaires Crie et Kativik. Toutefois, en vertu des pouvoirs qui leur sont attribués par la Convention de la Baie James et du Nord québécois (CBJNQ), celles-ci peuvent conclure des ententes avec d'autres organismes éducatifs afin de permettre, entre autres, aux élèves qui désirent suivre des cours de formation professionnelle de le faire. Une partie importante des cours qui leur sont offerts provient aussi des programmes de la Commission d'Emploi et d'Immigration du Canada (CEIC). Il est difficile de brosser un tableau précis de la formation professionnelle chez les Cris et les Inuit en raison, notamment, des nombreux organismes autochtones et non autochtones impliqués.

On observe le même phénomène en ce qui concerne l'éducation des adultes. Une proportion importante d'adultes, s'inscrit soit à des cours d'alphabétisation, de culture ou de formation professionnelle dans le but d'améliorer leurs possibilités d'emploi.

La situation scolaire difficile des élèves cris et inuit se manifeste sous plusieurs formes. Outre le décrochage scolaire, on observe également un décrochage interne qui se traduit par de l'absentéisme et des retards fréquents à l'école le matin. Ces manifestations nous éclairent davantage sur la complexité du phénomène que sur sa nature.

Les causes du décrochage scolaire chez les Inuit et les Cris sont, à certains égards, identiques à celles que nous retrouvons dans les régions éloignées ainsi que dans les quartiers défavorisés des centres urbains du Sud. Les conditions socio-économiques difficiles, conjuguées à un environnement familial peu propice à encourager les jeunes élèves cris et inuit dans leur cheminement scolaire, viennent en tête de liste. Cependant, les indicateurs comme le niveau de pauvreté et le taux de monoparentalité ne reflètent pas fidèlement la réalité. Ces phénomènes ne recouvrent pas la même réalité au Nord qu'au Sud en raison, notamment, de la contribution des activités traditionnelles de chasse et de pêche à la richesse de la communauté et du rôle et du soutien qu'apporte la famille étendue. À bien des égards, la situation familiale des Cris et des Inuit emprunte davantage à la structure traditionnelle québécoise qu'à son modèle actuel. D'autre part, pour comprendre les causes sous-jacentes au décrochage scolaire, il faut prendre aussi en considération le fait que l'école est un phénomène récent dans la culture crie et inuit. C'est notamment en lien avec cette réalité qu'il faut analyser le manque d'intérêt des parents face à l'école, car celle-ci ne fait pas encore pleinement partie de leur mode de vie. Ainsi, la méconnaissance du rôle et du fonctionnement de l'école de la part des parents contribue aussi à nourrir cette attitude.

Les difficultés sur le plan individuel sont également considérées, tels le manque de confiance en soi et le manque de motivation. Celles-ci trouvent toutefois à s'alimenter aux problèmes que rencontrent les systèmes scolaires autochtone et nordique. Leur mandat, identique, est à la fois de protéger leur mode de vie traditionnelle et de préparer leurs élèves à faire face à la réalité moderne. Les difficultés se situent, entre autres, au niveau du contenu des programmes qui ne reflète pas suffisamment les valeurs et le mode de penser autochtones et en raison du taux de roulement élevé chez les enseignantes et les enseignants provenant du Sud.

La marginalisation sociale et l'exclusion socio-économique sont les principales conséquences du décrochage scolaire. Dans un contexte où le marché du travail est restreint et où le secteur d'activités économiques le plus important est celui des services publics et parapublics, ces phénomènes prennent une connotation plus grave.

Ils sont également susceptibles d'amplifier certains problèmes sociaux tels que l'alcoolisme, la toxicomanie, la délinquance, la violence et la propension au suicide. Ils se traduisent aussi par de nombreuses difficultés à se trouver un emploi et une forte dépendance à l'égard des transferts gouvernementaux comme l'aide sociale ou encore les prestations d'assurance-chômage.

Ces caractéristiques scolaires précaires sont le reflet déformé d'un malaise plus profond pour ces deux communautés : la quête d'identité. L'école se trouve au coeur d'un processus de définition identitaire au sein duquel s'opposent deux visions de la place des Cris et des Inuit dans le monde. Ces visions prennent forme à travers les rapports

sociaux historiques qu'entretiennent ces communautés avec le Sud. Leur principal interlocuteur, le gouvernement du Québec, les perçoit comme une minorité ethnique pourvue d'un statut particulier alors que, pour leur part, les Cris et les Inuit se perçoivent davantage comme une collectivité nationale.

L'opposition entre ces deux visions se traduit, dans les rapports concrets notamment, par la situation de dépendance économique envers le Sud et, à l'école, par une tension constante entre la tradition et la modernité. Les jeunes élèves cris et inuit se retrouvent ainsi coincés entre deux mondes et ils ne sont pas suffisamment formés pour occuper une place ni dans l'un ni dans l'autre monde.

C'est également dans cette situation que se retrouvent les enseignantes et les enseignants, les professionnelles et les professionnels qui oeuvrent dans le domaine de l'éducation autochtone au Nouveau-Québec. Ces derniers nous ont fait part, lors d'entrevues, de leurs expériences et aussi de leur perception tant de leur rôle que du système d'éducation appliqué au Nord. Finalement, ils nous renseignent sur les difficultés d'adaptation qu'ils ont rencontrées, confrontés aux réalités sociale, culturelle et scolaire différentes et sur la nécessité, pour eux, de participer et de s'impliquer dans le ou les projets définis par les autochtones du Nouveau-Québec.

BIBLIOGRAPHIE

CULTUREL

....., 1988. **Le souffle de l'esprit: coutumes et traditions chez les Indiens d'Amérique**, Montréal: Éditions Québec-Amérique.

Agence de coopération culturelle et technique, 1985. **L'artisanat créateur du Québec**, Montréal: Éditions Hurtubise HMH.

Bourgeault, Luc, 1985. **L'héritage sacré des peuples autochtones**, Boucherville: Éditions de Mortagne.

Brown, Joseph Epes, 1982. **L'héritage spirituel des Indiens d'Amérique**, traduit de l'américain par Alix De Montal, Paris: Éditions Le Mail, 1990.

Dominique, Richard et Jean-Guy Deschênes, 1985. **Cultures et sociétés autochtones du Québec**, Québec: Institut québécois de recherche sur la culture, « Collection Instruments de travail », no. 11.

Gagnon, François-Marie, 1984. **Ces hommes dits sauvages**, Montréal: Éditions Libre Expression.

Graburn, Nelson H.H., 1982. « Television and Canadian Inuit », **Études\Inuit\Studies**, 6 (1): 7-17.

Institut de formation autochtone du Québec, 1990. **Le bottin autochtone**, Québec (Village Huron): Institut de formation autochtone du Québec.

Saladin d'Anglure, Bernard, 1963. **Les Esquimaux du Nouveau-Québec parleront-ils français?**, Québec: Ministère des Richesses naturelles.

Valaskakis, Gail G., 1982. « Communication and Control in the Canadian North - The Potential of Interactive Satellites », **Études\Inuit\Studies**, 6 (1): 19-28.

DÉMOGRAPHIE

Berniche, F. et L. Normandeau, 1981. **Évaluation de la nécessité des données démographiques pour le territoire de la Baie James et du Nord québécois**, Montréal: Comité de recherche sur les populations nordiques, Rapport de recherche no 1.

Choinière, R. et N. Robitaille, 1982. « Description et utilisation du registre de population des Inuit du Nouveau-Québec », **Cahiers québécois de démographie**, 11 (1): 69-99.

1983. « Évolution démographique des Inuit du Nouveau-Québec, des Territoires du Nord-Ouest, du Groënland et de l'Alaska, de 1930 à nos jours », **Études Inuit**, 7 (2): 125-150.

Paquette, Lyne et Jeannine Perreault, 1984. « Un demi-million d'Indiens inscrits au Canada en l'an 2000? », **Cahiers québécois de démographie**, 13 (1): 101-115.

Robitaille, Norbert et Robert Choinière, 1984. **Aperçu de la situation démographique et socio-économique des Inuit du Canada**, Ottawa: Ministère des Affaires indiennes et du Nord.

1987. L'accroissement démographique des groupes autochtones du Canada au XXe siècle, **Cahiers québécois de démographie**, 16 (1): 1-34.

Trudel, François, 1989. Un recensement des Inuit à Petite Rivière de la Baleine (1858), **Cahiers québécois de démographie**, 18 (2): 380-387.

ÉCONOMIE

Bernard, A., 1975. Le contexte socio-économique du chômage et de l'assistance sociale du Nouveau-Québec Inuit, **Recherches amérindiennes au Québec**, 5 (3):16-25.

Duhaime, Gérard, 1985. **De l'igloo aux H.L.M. Les Inuit sédentaires et l'État-Providence**, Université Laval: Centre d'études nordiques.

Duhaime, Gérard, 1987. **Le Pays des Inuit. La situation économique 1983**, Université Laval: Laboratoire de recherches sociologiques, Département de sociologie, Économie Politique du Québec Arctique (Sous la direction de Jean-Jacques Simard).

Duhaime, Gérard, 1987. **Ni chien, ni loup, l'économie, l'État et les Inuit du Québec Arctique**, Thèse déposée pour l'obtention du grade Ph.D. (doctorat) à l'Université Laval.

Duhaime, Gérard (sous la direction de), 1988. **Le développement des peuples du Nord.** Actes du premier colloque Québec-Russie, Université Laval: Groupe d'études Inuit et circumpolaire.

Duhaime, Gérard, 1991. Le pluriel de l'Arctique. Travail salarié et rapports sociaux en zone périphérique., **Sociologie et sociétés**, 23 (2): 113-128.

1990. La chasse inuit subventionnée: tradition et modernité, **Recherches Sociographiques**, 31 (1): 45-62.

Larochelle, G., 1975. Du travail salarié dans la construction à Puvirnituuq, **Recherches amérindiennes au Québec**, 5 (3): 26-33.

La Rusic, Ignatius, 1982. **La sécurité du revenu pour les Indiens vivant de la chasse. Une étude concernant les cinq premières années d'application du Programme de la sécurité du revenu des chasseurs et piégeurs cris**. Traduit de l'anglais par Denise Helley. Ottawa: Ministère des affaires indiennes et du Nord Canada.

Le Jeune, Roger, 1967. **L'Esquimau du Nouveau-Québec, un actif ou une charge?** Québec: Ministère des Richesses naturelles.

Le Jeune, Roger, 1969. **L'entreprise coopérative chez les Amérindiens du Nouveau-Québec**, Québec: Ministère des Richesses naturelles.

Martin, Guy et Fernand Desaulniers, 1990. **Profil de collectivité peuple Cri du territoire de la Baie- James**, Québec: Emploi et Immigration Canada. Direction des services aux autochtones. Région de Québec.

Noël, Lina, 1989. **Essai sur le développement socio-économique de Kuujjuarapik**, Nouveau-Québec, Coll. Nordicana, no 52, Université Laval, Centre d'études Nordiques, 1989.

Office de Planification et de Développement du Québec,1990. **Bilan socio-économique: Nord-du-Québec**, Office de planification et de développement du Québec, Direction régionale de Québec.

1986. **Bilan socio-économique: Nord-du-Québec**, Office de planification et de développement du Québec, Direction régionale de Québec.

Salisbury, Richard F., 1986. **A homeland for the Cree: regional development in James Bay 1971-1981**, Montreal and London: McGill-Queen's University Press, 1986.

Simard, Jean-Jacques et G. Duhaime,1981. Praxis autochtone et stratégies technobu-reaucratique, **Recherches amérindiennes au Québec**, 11 (2): 115-132.

Simard, Jean-Jacques,1982. **La révolution congelée: coopération et développement au Nouveau-Québec Inuit,** Thèse présentée pour l'obtention du grade Ph.D. (doctorat), Université Laval.

1987. La coopération au Nouveau-Québec Inuit alternative au contre-développement. dans Louis Edmond Hamelin et Micheline Potvin (sous la direction). ***L'avenir du Nord Québécois. Actes du symposium international sur l'avenir du Nord québécois tenu les 19, 20 et 21 novembre 1987 à Amos***. Québec: Presses de L'Université du Québec, p. 123-133.

1988. **La situation amérindienne au Québec sous l'angle des problèmes d'identité et des modes de production**, Rapports, Publications et communications, Québec: Conseil québécois de la recherche sociale.

Trudel, Rémi, 1987. Le développement du Nord du Québec: un défi pour les vingt prochaines années. dans Louis Edmond Hamelin et Micheline Potvin (sous la direction). **L'avenir du Nord Québécois. Actes du symposium international sur l'avenir du Nord québécois tenu les 19, 20 et 21 novembre 1987 à Amos**. Québec: Presses de L'Université du Québec, p. XI-XIV.

Wertman, Paul, 1983. Planning and Development after the James Bay Agreement, **The Canadian Journal of Native Studies**, 3 (2): 277-288.

ÉDUCATION

Allen, Robert S.,1982. **Les études autochtones au Canada: Guide recherche**, Ottawa: Affaires Indiennes et du Nord Canada.

Anderson, Gary et autres, 1980. **A Report to the Cree School Board on the Organizational Effectiveness of the Cree School System**, Montréal: Office of Research on Educational Policy. Division of Educational Leadership. Department of Educational Administration. McGill University.

Armstrong, Robin et autres, 1990. **Études universitaires et bien-être économique: succès et perspectives d'avenir des Indiens**, Ottawa: MAINC. Analyse quantitative et recherche socio-démographique, Finances et services professionnelles, Affaires indiennes et du Nord Canada.

Beauchesne, Luc, 1991. **Les Abandons Scolaires: Profil Sociodémographique**, Québec, Ministère de l'Éducation, Direction des études économiques et démographiques.

Berman, Jean et al., 1986. **Indian education in Canada**, Tomes I et II, Vancouver: UBC Press.

Bernard, A. et al., 1981. **La scolarisation des Amérindiens: Échec et oppression**, Québec: Office de planification et de développement du Québec.

Berthelot, Jocelyn, 1992a. Donner à l'école les moyens de la réussite, **Options CEQ**, (3): 9-60.

1992b. L'abandon des études: un coup d'oeil historique, **Action Nationale**, 82 (6): 770-780.

1991. **Apprendre à vivre ensemble. Immigration, Société et Éducation**, Montréal: CEQ et Les Éditions St-Martin.

Caldewin, G. et T. Wilson, 1982. Éducation, Télévision par Satellite et Impuissance apprise chez des Adolescents inuit du Canada, **Études\Inuit\Studies**, 6 (1): 27-37.

Cardinal, H., 1970. **La tragédie des Indiens du Canada**, Montréal: Éditions du Jour.

Carney, Robert, 1983. The Canadian Inuit and Vocational Education. If not Reindeer, How about Small Appliance Repair! **Études\Inuit\Studies**, 7 (1): 85-115.

Centrale de l'Enseignement du Québec (CEQ),1991. **Réussir à l'école. Réussir l'école**, Québec, CEQ,

Chrisjohn, Roland D. et autres, 1991. **Analyse effectuée par les Premières nations du programme de soutien aux étudiants du niveau postsecondaire offert par le MAINC.** Régina: Assemblée des Premières nations.

Commission Royale d'Enquête sur l'Enseignement dans la Province Québec, 1966. **Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec.** Rapport Parent, Québec: Gouvernement du Québec Comité Permanent des affaires autochtones, 1990. **Alphabétisation: les Autochtones font le point**, Ottawa: Chambre des communes.

Commission scolaire Kativik, 1992. **Rapport quinquennal 1987-1992**, Dorval: Commission scolaire Kativik.

1986. **Rapport quinquennal 1978-1985**, Dorval: Commission scolaire Kativik.

Common, Ron, 1991. A Search for Equity. A Policy Analysis of First Nations Representation on Provincial School Board **Education Canada** : 4-7.

Corporation des enseignants du Québec (CEQ), 1973. **Le Nouveau-Québec, comment les colonisés traitent leur colonie...**, Mémoire adressé au ministre de l'Éducation et à l'Assemblée Nationale du Québec.

Cree School Board, 1991. **Annual Report 1990-1991**, Chisasibi, Cree School Board
Dandurand, Renée B. et autres, 1990. **L'école primaire face aux changements familiaux,**Québec: IQRC et MEQ.

Dallaire, Louise, 1985. **Les jeunes et l'éducation: une étude des 15-24 ans dans les systèmes d'éducation au Canada, Pour l'analyse des tendances sociales**, Ottawa: Secrétariat d'état, Direction générale de la coordination des politiques, de l'analyse et des systèmes de gestion.

Deslandres, Bernard, 1986. **Ethno-contact: conception d'une simulation informatisée sur l'acculturation**, Sherbrooke: Collège de Sherbrooke, Département des Sciences sociales, 1986.

Deslandres, Dominique, 1988. Un projet éducatif au XVIIe siècle. Marie de l'Incarnation et la femme amérindienne, **Recherches amérindiennes au Québec**, 13 (4): 277-285.

Dorais, Louis-Jacques, 1992. Les langues autochtones d'hier à aujourd'hui. dans Jacques Marais (Sous la direction) **Les langues Autochtones du Québec**. Québec: Les Publications du Québec, p. 61-113.

Dufour, Desmond, 1974. **La fréquentation scolaire dans les régions de la Côte-Nord et du Nouveau-Québec: 1966-1986,** Québec: Éditeur officiel du Québec.

Forgues, Louis,1987. **L'action du gouvernement fédéral chez les Inuit du Nouveau-Québec: le cas de l'éducation: 1945-1975**, Mémoire présenté pour l'obtention du grade de M.A., Université Laval.

Gauthier, Bernard, 1989. Évaluation des interventions gouvernementales en matière d'éducation au Nouveau-Québec Inuit, **Recherches amérindiennes au Québec**, 19 (1): 63-81.

Gouvernement du Québec, 1988. **Le Vocabulaire de l'Éducation, Québec**, Les Publications du Québec, 1990.

Gouvernement du Québec, 1978. **Le Livre Blanc sur le développement de la politique culturelle au Québec**, Volumes 1 et 2, Québec: Éditeur officiel.

Green, Charlie, 1990. Coming of Age. Native Education in the 21st Century **Education Canada** : 35-39.

Groupe de Recherche Hypothèse, 1992. **Scolarité, Formation Professionnelle et activité économique au Nunavik. Résultats d'une enquête menée au Nunavik au cours des mois de septembre et octobre 1991**, Québec: Groupe de Recherche Hypothèse.

Groupe de travail chargé de l'examen des programmes, 1985. **Éducation et recherche: rapport**, Ottawa: Ministère des Approvisionnements et services.

Hawthorn, H.B. (éd.), 1971. **Étude sur les Indiens contemporains du Canada. Rapport sur les besoins et mesures d'ordre économique, politique et éducatif**, Vol. 1-2, Direction des affaires, Ottawa.

Hull, Jeremy 1987a. **Aperçu de la situation des Indiens inscrits du Québec**, N.H. Lithwick (sous la direction), Lieu ?, Lithwick Rothman Schiff Associates LTD (Pour le compte des Affaires Indiennes et du Nord Canada.

1987b. **An Overview of the Educational Characteristics of Registered Indians in Canada**, Winnipeg, The Working Margins Consulting Group Winnipeg,(for Indian and Northern Affairs Canada).

Isherwood, Geoffrey B. et autres, 1986. Educational Development in the North : Preparing Inuit Leaders for School Board Control. The McGill Program - its organization and its outcomes, **Education Canada** : 9-14.

Kurtness, Jacques, 1987. Les autochtones et la société québécoise, Texte préparé pour le Conseil de la langue française, dans **Le Québec français et l'école à clientèle pluriethnique: contributions à une réflexion**. Québec: Éditeur officiel du gouvernement, 59-91.

Lake, Ahnna et autres, 1984. Le stéréotype des Esquimaux chez les élèves du niveau primaire, **Études\Inuit\Studies**, 8 (2): 139-144.

Larochelle, G. 1981. **Profil du Nord du Québec: l'éducation**, Québec: Office de planification et de développement du Québec.

Larose, François, 1986. Perspectives de développement des services universitaires sur le terrain en milieux Algonquins et développement pédagogique communautaire, **The Canadian Journal of Native Studies**, 6(1): 181-195.

1984. De passif à l'actif. L'Amérindien et l'école au Québec, **Recherches amérindiennes au Québec**, 14 (4): 66-71.

Lesage, Gilles, Bonne note pour la politique autochtone québécoise, **Le Devoir**, 24 juillet 1992, p. A1.

Loi sur l'instruction publique pour les autochtones Cris, Inuit et Naskapis, Refonte mars 1990.

Mackay, Ronald et Lawrence Myles, 1989. **Native Student Dropouts in Ontario Schools**, Toronto: Ministry Of Education.

Mackay, Ronald, 1990. Bridging the Gap between Practice and Research: Inuit Students and English Instruction, **Bulletin de l'Association Canadienne de linguistique appliquée (ACLA)**, 12: (1) 9-21.

MacPherson, James C., 1991. **Tradition et éducation: vers une vision de notre avenir**, Ottawa: Ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien.

Maisonneuve, Daniel et Francine Bédard, 1985. **Les autochtones et l'école. Un portrait statistique**, Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.

Ministère de l'Éducation, 1992a. **Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire 1992**,Québec: MEQ-Direction des études économiques et démographiques.

1992b. **Taux de Diplomation et Sorties sans diplôme par Commission Scolaire**, Québec,Ministère de l'Éducation, Direction des études économiques et démographiques.

1991. **Inscription des clientèles en formation professionnelle dans les commissions scolaires et les commissions scolaires régionales. Année scolaire 1991-1992.** Clientèles jeunes et adultes inscriptions à temps plein et à temps partiel au 19 décembre 1991, Québec: Ministère de l'Éducation.

1986. **L'éducation des adultes dans les commissions scolaires du Québec: annuaire des programmes d'études, 1986-1987**, Québec: Direction générale des adultes (MEQ).

Ministère des Affaires indiennes du Nord Canada, 1969. **Rapport du comité fédéral-provincial sur l'éducation au Nouveau-Québec**, Ottawa, M.A.I.N.C.

Murdoch, John, 1988. Le mode de connaissance des Cris et l'élaboration d'un programme scolaire, **Recherches amérindiennes au Québec**, 13 (2): 75-123.

Ouellet, Fernand (sous la direction de), 1989. **Pluralisme et école: Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs**, Québec: Institut de recherche sur la culture.

Ouellet, Raymond, 1985. **Les autochtones et l'école, un portrait statistique**, Québec: Direction des études économiques et démographiques, ministère de l'Éducation du Québec, 1991.

Payeur, C. et David, H. avec la collaboration de N. Boucher, 1990. **Les membres de la CEQ et le vieillissement: quelques données statistiques**, Note de recherche no. 22, Québec: Centrale de l'enseignement du Québec.

Ross, David, 1992. Un problème urgent: l'amélioration du niveau de scolarité des Indiens vivant dans les réserves, **Perceptions**, 15-16 (4-1): 31-34.

Saladin D'anglure, Bernard, 1989. Les Inuit à l'école de Rabelais, de Descartes ou de Lévi-Strauss. Regard anthropologique sur l'éducation interculturelle, dans Fernand Ouellet (sous la direction de) **Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs**, Québec: Institut Québécois de Recherche sur la Culture (IQRC): 437-464.

Secrétariat aux Affaires Autochtones (SAA), 1989. **Maintien et développement des langues autochtones au Québec**, Québec, SAA (Comité de développement socio-culturel).

Simard, Jean-Jacques, 1989. La révolution pluraliste: une mutation du rapport de l'homme au monde dans Fernand Ouellet (sous la direction de) **Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs**, Québec: Institut Québécois de Recherche sur la Culture (IQRC):23-55.

Simpson, D.W. et D.K.K. Wattie, 1968. **The role and Impact of Educational Program in the Process of change in Canadian Eskimo Communities**, Ottawa: Ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada.

Société Makivik, 1992. **Le chemin de la sagesse, Rapport final du groupe de travail sur l'Éducation au Nunavik**, 1992.

Statistique Canada,1986. **Le Canada à l'étude. Nord du Canada, un profil**, Recensement de 1986, Ottawa: Ministre des Approvisionnements et Services Canada.

Tardif, Jean-Claude, 1992. **Exclus ou Déserteurs. Les jeunes analphabètes et les difficultés scolaires vécues à l'école primaire**, Québec: CEQ, D9832.

Trudel, François, 1992. La politique des gouvernements du Canada et du Québec en matière de langues autochtones. dans Jacques Marais (Sous la direction) **Les langues Autochtones du Québec**. Québec: Les Publications du Québec, p. 61-113.

Vallerand, Robert J. et Larry Menard, 1984. Increasing the School Attendance of Native Students: An Application of Cognitive Evaluation Theory, **The Canadian Journal of Native Studies**, 4(2): 241-255.

Vincent, Sylvie et Bernard Arcand, 1979. **L'Image de l'Amérindien dans les manuels scolaires du Québec: ou, comment les Québécois ne sont pas des sauvages**, Ville LaSalle: Hurtubise HMH.

Wynklair, Doris, 1988. La formation des maîtres Inuit: 13 ans d'évolution, dans Gérard Duhaime (sous la direction de) **Le développement des peuples du Nord**, Actes du premier colloque Québec-Russie, Sainte-Foy: Université Laval, Groupe d'études inuit et circumpolaire.

FEMMES

Dufour, Rose, 1988. **Femme et enfantement: sagesse de la culture Inuit**, Québec: Les Éditions Papyrus.

Gouvernement du Québec (SCF), 1987. **Les femmes autochtones au Québec**, Québec: S.C.F.

Séguin, Claire, 1981. Essai sur la condition de la femme indienne au Canada, **Recherches amérindiennes au Québec**, 10 (4): 251-260.

HISTOIRE

Beaulieu, Jacqueline, 1986. **Localisation des nations autochtones au Québec, historique foncier**, Québec: Ministère du Conseil exécutif (SAGMAI), Ministère de l'Énergie et des Ressources.

Bherer, Harold, 1982. Le Nouveau-Québec, **Vidéopresse**, 11 (10): 29-40.

Boiteau, Denis et David Stansfield, 1988. **Early Peoples: Origins: a History of Canada**, Toronto: Fitzhenry et Whiteside.

Brown, Craig et al., 1988. **L'histoire générale du Canada**, Montréal: Éditions du Boréal.

Cleary, Bernard, 1989. **L'enfant de sept mille ans: le Long portage vers la délivrance**, Sillery: Les Éditions du Pélican/Septentrion, 1989.

Coalition Montréal 1992-CEDAL, 1992. **1492-1992 De l'autre côté de la découverte**, Montréal: CEDAL.

Comeau, Pauline et Aldo Santin, 1990. **The First Canadians: a profile of Canada's native people today**, Toronto: James Lorimer.

Crow, Keith, 1979. **Histoire des autochtones du Nord canadien**, Coll. Cultures amérindiennes, Cahiers du Québec/Hurtubise HMH.

Delage, Denis, 1985. **Le pays renversé, Amérindiens et Européens en Amérique du Nord-Est 1600-1664**, Montréal: Boréal/Express.

Dorais, Louis-Jacques, 1984. **Les Tuvaalummint. Histoire sociale des Inuit de Quaqtaq (Québec Arctique)**, Montréal: Recherches Amérindiennes au Québec Éditeur.

Duffy, R. Queen, 1988. **The Road to Nunavut: The Progress of the Eastern Arctic Inuit since the Second World War**, Montréal: McGill/Queen's University Press.

Hamelin, Louis-Edmond, 1975. **Nordicité-canadienne**, Coll. Géographie, Montréal, Cahiers du Québec/Hurtubise HMH, 1980

Malaurie, J. et J. Rousseau (éd.), 1964. **Le Nouveau-Québec**, Paris: Mouton.

Ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada, 1986. **Les Inuit**, Ottawa: MAINC.

1985, **Le Nord**, Ottawa: MAINC.

McBhee, Robert, 1989. **Le Canada au temps des envahisseurs**, Montréal: Libre-Expression/Ottawa: Musée canadien des civilisations.

Rousseau, Jacques, 1968. **L'avenir des Amérindiens de la Toundra et de la Taiga québécoise**, Montréal: Les Cahiers des dix, no 33.

Roy, Camille, 1965. **Aperçu historique du Nouveau-Québec**, Québec: Ministère des Richesses naturelles.

Savard, Rémi et Jean-René Proulx, 1982. **Canada, derrière l'épopée, les autochtones**, Montréal: Éditions de l'Hexagone.

Sioui, Georges E.,1989. **Pour une autohistoire amérindienne: Essai sur les fondements d'une morale sociale**, Québec: Presses de l'Université Laval.

Trigger, Bruce G., 1985. **Les Indiens, la fourrure et les Blancs. Français et Amérindiens en Amérique du Nord**, Traduit de l'anglais par Georges Khal, Montréal: Boréal/Seuil, 1990.

Vachon, Robert, 1983. **Nations autochtones en Amérique du Nord**, Québec: Fidès.

POLITIQUE

Bartlett, Richard H., 1990. **Indian Reserves and Aboriginal Land in Canada: a Homeland**, Saskatoon: University of Saskatoon, Native Law Centre.

Bouchard, Serge et Clotilde Pelletier, 1986. **La justice en question**, Centre de recherche et d'analyse en Sciences Humaines, Québec: Ministère de la Justice du Québec, Septembre 1986.

Bureau de la statistique du Québec, 1979. **Annuaire du Québec 1977/1978**, Québec: Éditeur officiel.

Centrale de l'Enseignement du Québec (CEQ), 1991. **Vivre et oeuvrer dans un Québec pluriethnique et français**. Consultation des groupes ethniques et autochtones, Québec: CEQ.

Clark, Bruce, 1990. **Native Liberty, Crown Sovereignty: the existing Aboriginal Right of Self-Governement in Canada**, Montréal: McGill-Queen's University Press. Collectif, 1976. **La convention de la Baie James et du Nord Québécois**, Québec: Éditeur Officiel du Québec.

Cox, Bruce Alden, 1988. **Native People, Native Lands: Canadians Indians,Inuit and Metis**, Ottawa: Carleton University Press.

Drouilly, Pierre, 1991. **Profil sociopolitique des Amérindiens du Québec suivi des Statistiques électorales amérindiennes du Québec**, Québec: Bibliothèque de l'Assemblée nationale.

Frideres, James S., 1988. **Native Peoples in Canada: Contemporary Conflicts**, 3e édition, Scarborough, Ontario: Prentice-Hall.

Gagnon, André (présentation de),1973. **La Baie James indienne.,** Texte intégral du jugement du juge Albert Malouf, Montréal: Éditions du Jour.

Goudreau, Éric et Raymond-Marie Gagnon, 1979. Les Indiens cris et le développement du territoire de la Baie-James, **Forces**, (48): 66-75.

Gouvernement du Canada, 1982. **Étude de la mise en oeuvre, par le gouvernement fédéral, de la convention de la Baie James et du Nord Québécois,** Ottawa: Affaires indiennes et du Nord Canada.

Gouvernement du Québec, 1976. **La Convention de la Baie James et du Nord québécois**, Québec: Éditeur officiel du Québec, 1991.

Hamelin, Louis-Edmond, 1986. Baie James, dix ans après! Un bilan, **Recherches amérindiennes au Québec**, 16 (1): 82-85.

Kratz, Larry, 1990. **Indian Country: Inside another Canada,** Toronto: McClelland & Stewart.

La Rusic, Ignatius (sous la direction de), 1985. **The James Bay and Northern Québec Agreement: ten years after**, Montréal: Recherches amérindiennes au Québec.

La Rusic, Ignatius et al, 1979. **La négociation d'un mode de vie. La structure administrative découlant de la Convention de la Baie James: l'expérience initiale des Cris**, Montréal: SS DCC INC.

Lemire, Louise, 1987. **Répertoire des ressources humaines. Rapport final**, Kuujjuaq: Administration régionale Kativik.

Long J., Anthony et Menno Boldt (eds), 1988. **Governements in conflict? Provinces and Indian Nations in Canada**, Toronto: University of Toronto Press.

MacGregor, Roy, 1989. **Chief: The Fearless vision of Billy Diamond**, MarKham, Ontario: Viking.

Ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada, 1991. **Rapport annuel 1990-1991**, Ottawa: MAINC.

Morissonneau, Christian, 1978. **La terre promise: le mythe du Nouveau-Québec**, Montréal: Hurtubise, HMH.

Noël, Lise, 1989. **L'intolérance: une problématique générale**, Montréal: Boréal Express.

O.P.D.Q. 1983. **Le Nord du Québec, profil régional**, Québec: Office de planification et de développement du Québec.

Rouland, Norbert, 1978. **Les Inuit du Nouveau-Québec et la convention de la Baie James**, Québec: Association Inuksiutiit katimajiit et le Centre d'études nordiques de l'Université Laval.

Secrétariat aux Affaires gouvernementales en milieu amérindien et Inuit (SAGMAI), 1984. **Nations autochtones du Québec**, Québec: Direction générale des publications gouvernementales.

Secrétariat aux Affaires autochtones, 1988. **Les autochtones au Québec: dix nations, cinquante-trois communautés**, Québec: Publications du Québec.

Simard, Jean-Jacques, 1992. La question autochtone: quelques prolégomènes, **Action Nationale**, 82 (6): 709-734.

1991. Droits, identités et minorités: de l'éducation interculturelle dans Fernand Ouellet et Michel Pagé (sous la direction de), **Pluriethnicité, éducation et société. Construire un espace commun**, Québec: Institut québécois de recherche sur la culture, p. 155-197.

1983. Par-delà le blanc et le mal. Rapports identitaires et colonialisme au pays des Inuit., **Sociologie et Sociétés**, 15 (2): 57-71.

Vincent, Sylvie et Gary Bowers, 1985. **Baie James et Nord québécois: dix ans après. Actes du Forum sur la convention de la Baie James et du Nord québécois**, Montréal: Recherches Amérindiennes au Québec.

SOCIAL

Atkinson, Boffish, Helen et Margaret, Gordon, 1990. **L'expérience de la Baie James: guide pour les professionnels de la santé qui travaillent parmi les Cris du nord québécois**, Québec: Ministère de la Santé et des services sociaux.

Boivin, Hélène, 1989. **La santé mentale des autochtones au Québec**, Québec: Secrétariat du comité de la santé mentale du Québec.

Choinière, Robert et al., 1988. La mortalité des Inuit du Nouveau-Québec de 1944 à 1983: évolution selon l'âge et la cause du décès., Groupe de recherche sur la démographie québécoise, Département de démographie, Université de Montréal, **Recherches amérindiennes au Québec**, 18 (1): 29-37.

Conférence des aînés Inuit (8e 29 août au 2 septembre 1988), Quaqtaq, Québec. Inukjuak, Institut culturel Avataq, 1989.

Duval, B. et F. Therien, 1982. Natalité, mortalité et morbidité chez les Inuit du Québec Arctique, **Recherches amérindiennes au Québec**, 12 (2).

Labbé, Jean, 1981. La santé au Nouveau-Québec inuit. Réflexions sur les problèmes de santé et le système mis en place pour les protéger, **Études\Inuit\Studies**, 5 (1): 63-81.

1987. **Les Inuit du Nord québécois et leur santé**, Québec: Ministère de la Santé et des services sociaux.

Letarte, R. et F. Therien, 1984. **Données socio-sanitaires de la région 10A**, Québec: Projet-Nord DSC du CHUL.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), 1976. **Nouveau-Québec et loisirs au Nouveau-Québec**, Québec: Gouvernement du Québec.

Simard Jean-Jacques, 1985. **La condition autochtone et l'État québécois: le cas des services sociaux sanitaires,** Recherche réalisée dans la cadre de la Commission Rochon.

Stanton, Danielle, 1982. Les services de santé et les services sociaux chez les Inuit du Nouveau-Québec. Quand le Sud décide de prendre le pouls du Nord, **Carrefour des Affaires sociales**, 4 (4): 2-7.

Tremblay, M.A., 1982. **Les facettes de l'identité amérindienne**, Québec: Presses de l'Université Laval.

Tremblay, Normand, 1981. **Natalité et mortalité chez les Inuit de la Baie d'Ungava (Nouveau-Québec)**, Université Laval: Centre d'études nordiques.

Young T., Kue, 1988. **Health care and cultural change: The Indian Experience in the Central Subarctic**, Toronto: University of Toronto Press.

ENREGISTREMENT VIDÉOCASSETTE

Conférence de Louis-Jacques Dorais intitulée **La relation entre la langue, la culture, l'identité et l'éducation** présentée à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Juin 1991.

FILM

Poisey, David, As long the rivers flow, Film cinématographique, coproduction de Tamarack Productions et de NFB, 1991, 5 bobines: 250 minutes, film 16mm.

ANNEXE I

TABLEAU A-1

RESULTATS AUX EPREUVES UNIQUES DU MEQ POUR LA COMMISSION SCOLAIRE KATIVIK ET L'ENSEMBLE DU QUEBEC

1986 A 1991

ANNEE	1986 moy./100	1987 moy./100	1988 moy./100	1989 moy./100	1990 moy./100	1991 moy./100
COMMISSION KATIVIK	59,7	72,0	___	65,4	63,8	65,7
ENSEMBLE DU QUEBEC	67,5	68,4	70,3	69,6	67,4	70,5

SOURCE: MEQ. Les résultats d'ensemble et par commission scolaire des épreuves des ministères de l'Education de juin 1990 et L'indicateur sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire 1992.

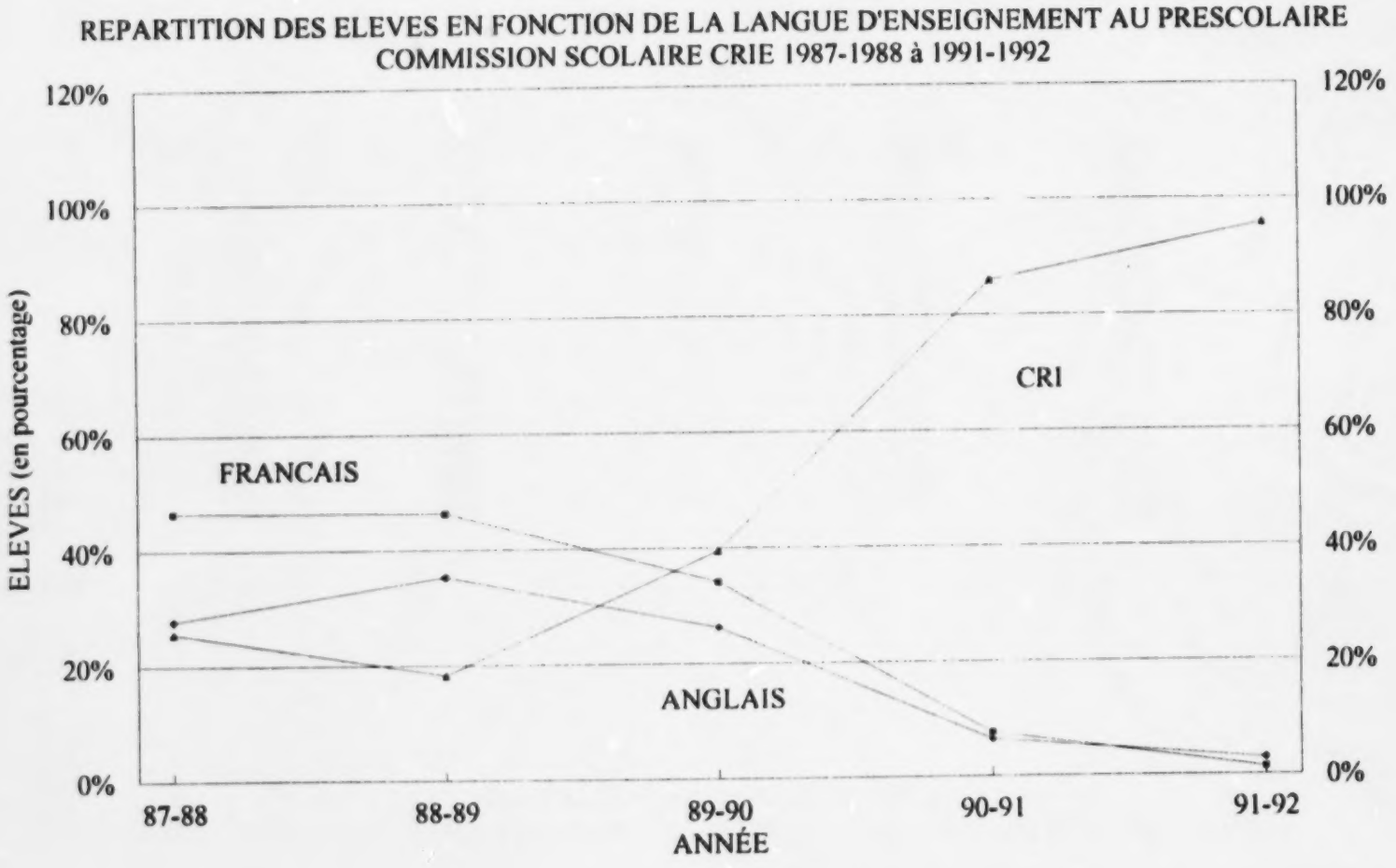
TABLEAU A2

POPULATION DENOMBREE DANS LES VILLAGES CRIS ET LES VILLAGES NORDIQUES AU QUEBEC. 1971-1991

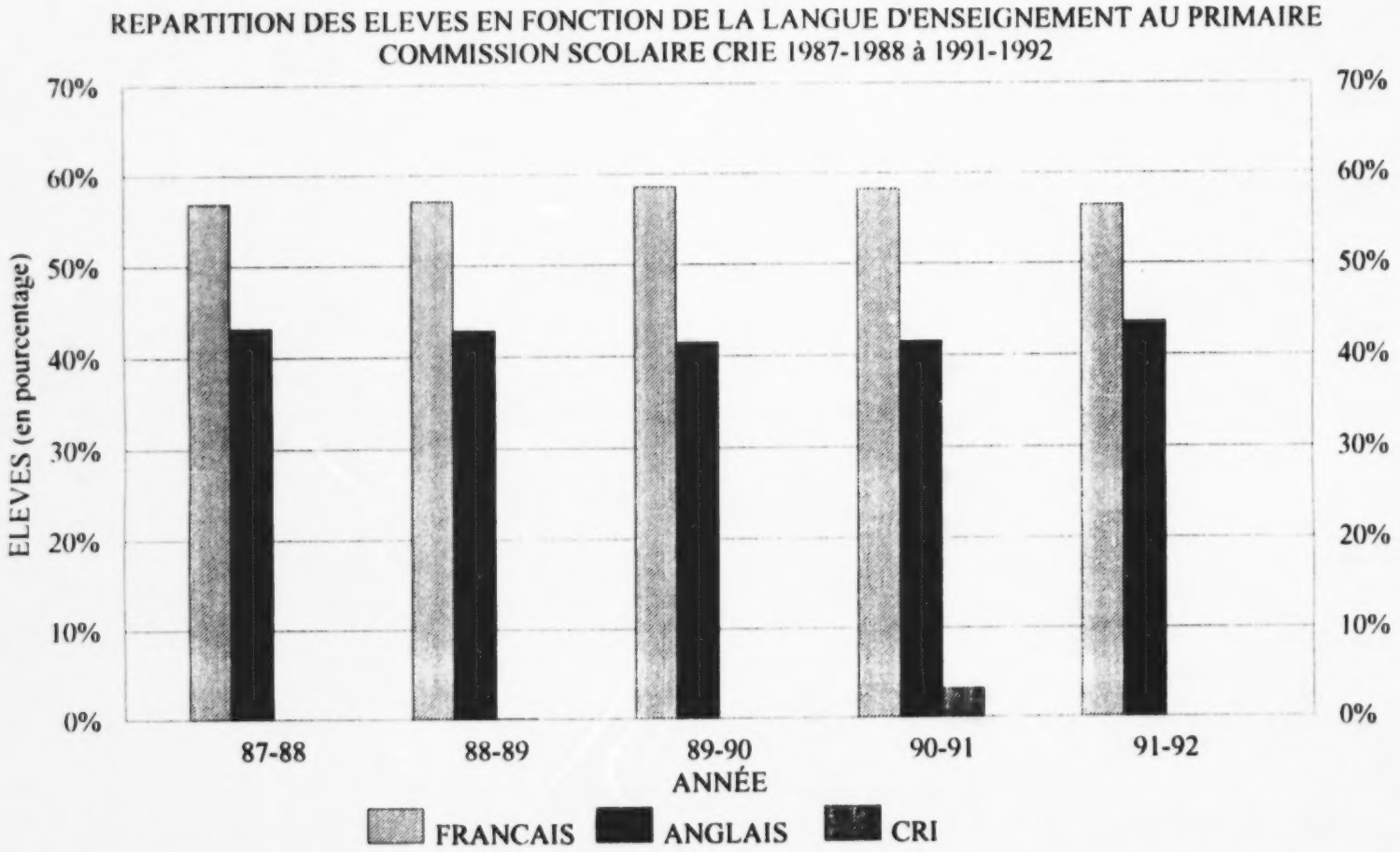
RECENSEMENT	1971	1976	1981	1986	1991
CRIS	5 483	5 291	7 158	8 189	8 323
Chisasibi	1 280	1 652	2 222	2 373	2 306
Eastmain	282	326	328	356	444
Mistassini	1 598	1 623	1 690	1 967	1 580
Nemiscau	-	-	254	375	464
Waskaganish	757	745	1 006	1 179	1 344
Waswanipi	65	75	547	648	756
Wemindji	514	663	676	862	919
Whapmagoostui	987	207	435	429	508
INUIT	3 311	3 991	4 747	7 053	7 409
Akulivik	-	163	256	337	375
Aupaluk	-	-	102	110	131
Inukjuak	525	569	661	778	1 044
Ivujivik	120	-	196	208	263
Kangiqsualujjuaq	231	285	149	383	529
Kangiqsujuaq	227	215	229	337	404
Kankirsuk	219	264	270	308	351
Kuujjuaq	693	875	805	1 066	1 405
Kuujjuarapik	-	454	632	616	605
Povungnituk	676	681	745	927	1 091
Quaqtaq	106	142	145	185	236
Salluit	402	241	480	663	823
Tasiujaq	79	102	77	135	152

SOURCES: Recensements de 1971, 1976, 1981, 1986.
Profil Socio-Politique des Amérindiens du Québec
Recensement de 1991.
Statistique Canada CAT. NO. 93-304
Chiffres de population et des logements.

GRAPHIQUE A1

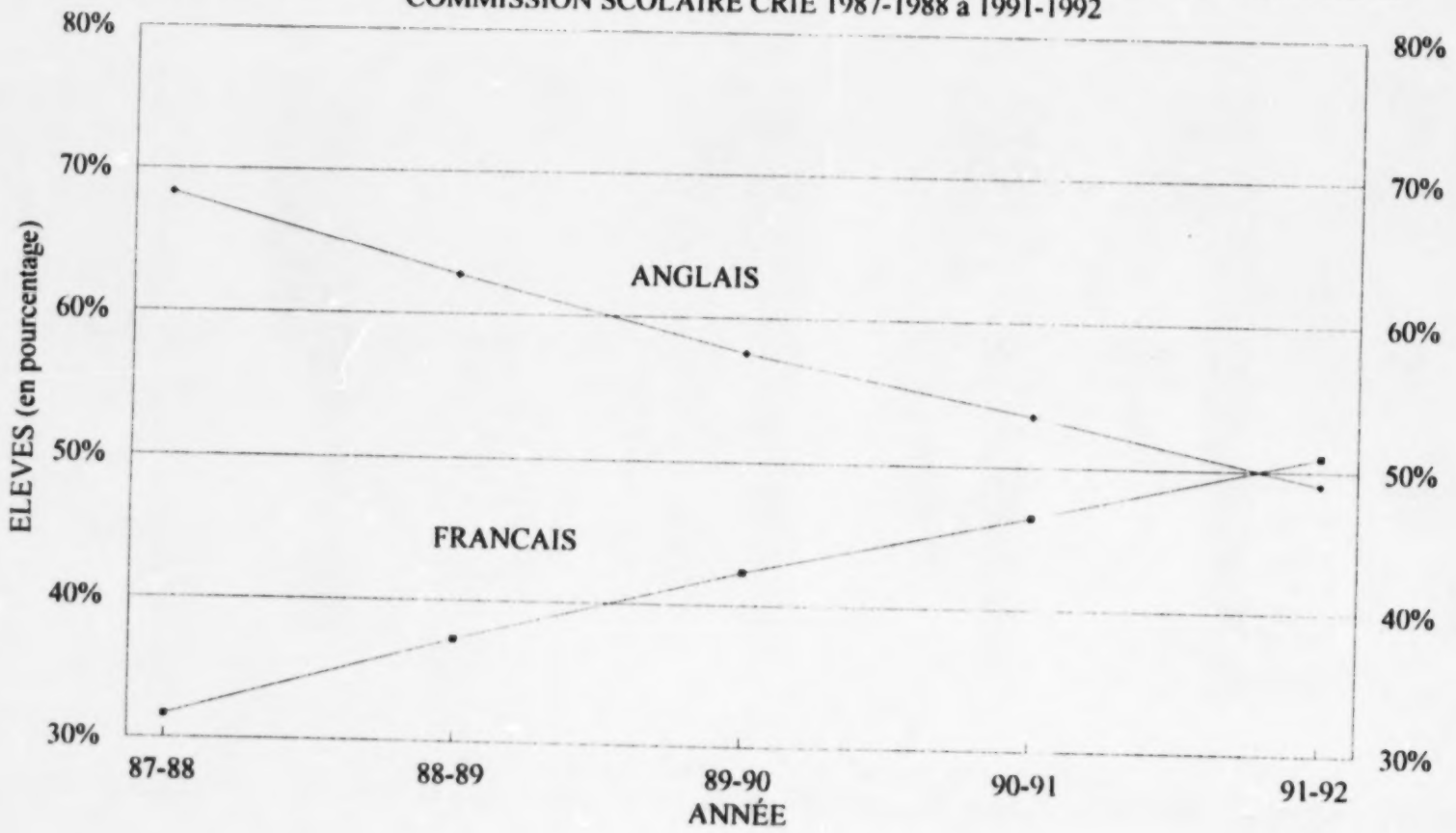


GRAPHIQUE A2



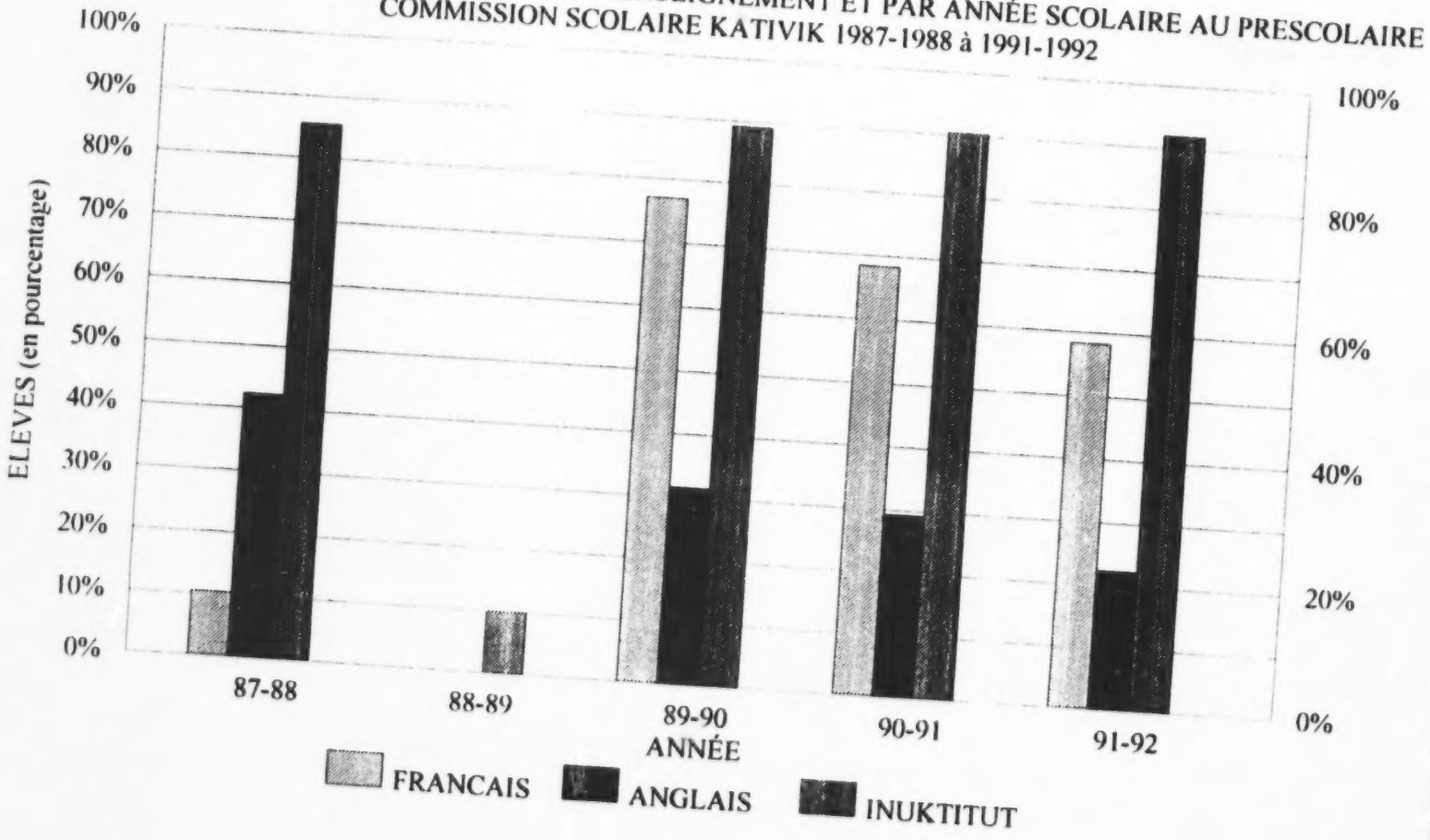
GRAPHIQUE A3

REPARTITION DES ELEVES EN FONCTION DE LA LANGUE D'ENSEIGNEMENT AU SECONDAIRE
COMMISSION SCOLAIRE CRIE 1987-1988 à 1991-1992



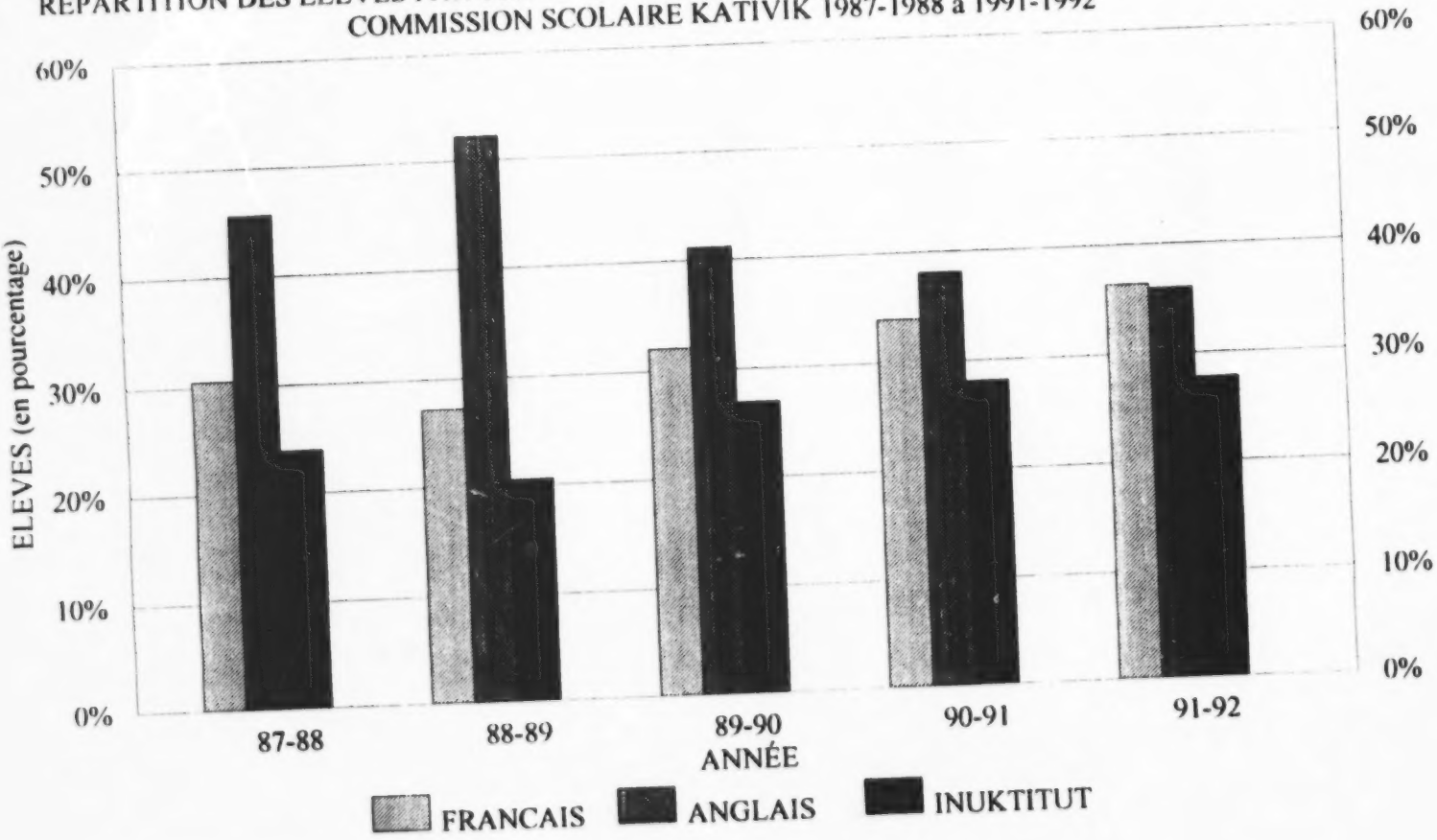
GRAPHIQUE A4

REPARTITION DES ELEVES PAR CLASSE D'ENSEIGNEMENT ET PAR ANNÉE SCOLAIRE AU PRESCOLAIRE
COMMISSION SCOLAIRE KATIVIK 1987-1988 à 1991-1992

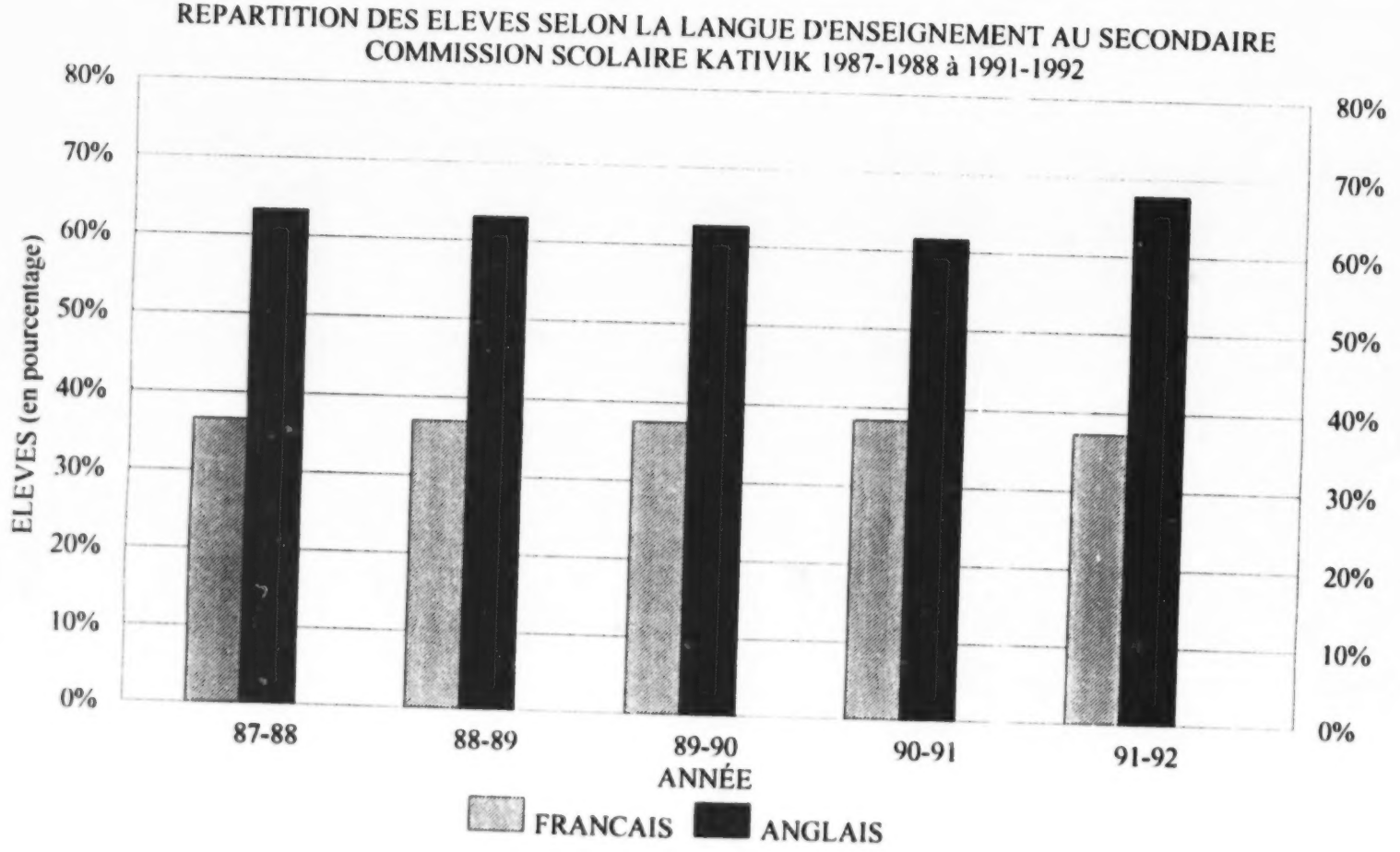


GRAPHIQUE A5

REPARTITION DES ELEVES PAR CLASSE D'ENSEIGNEMENT ET PAR ANNÉE SCOLAIRE AU PRIMAIRE
COMMISSION SCOLAIRE KATIVIK 1987-1988 à 1991-1992

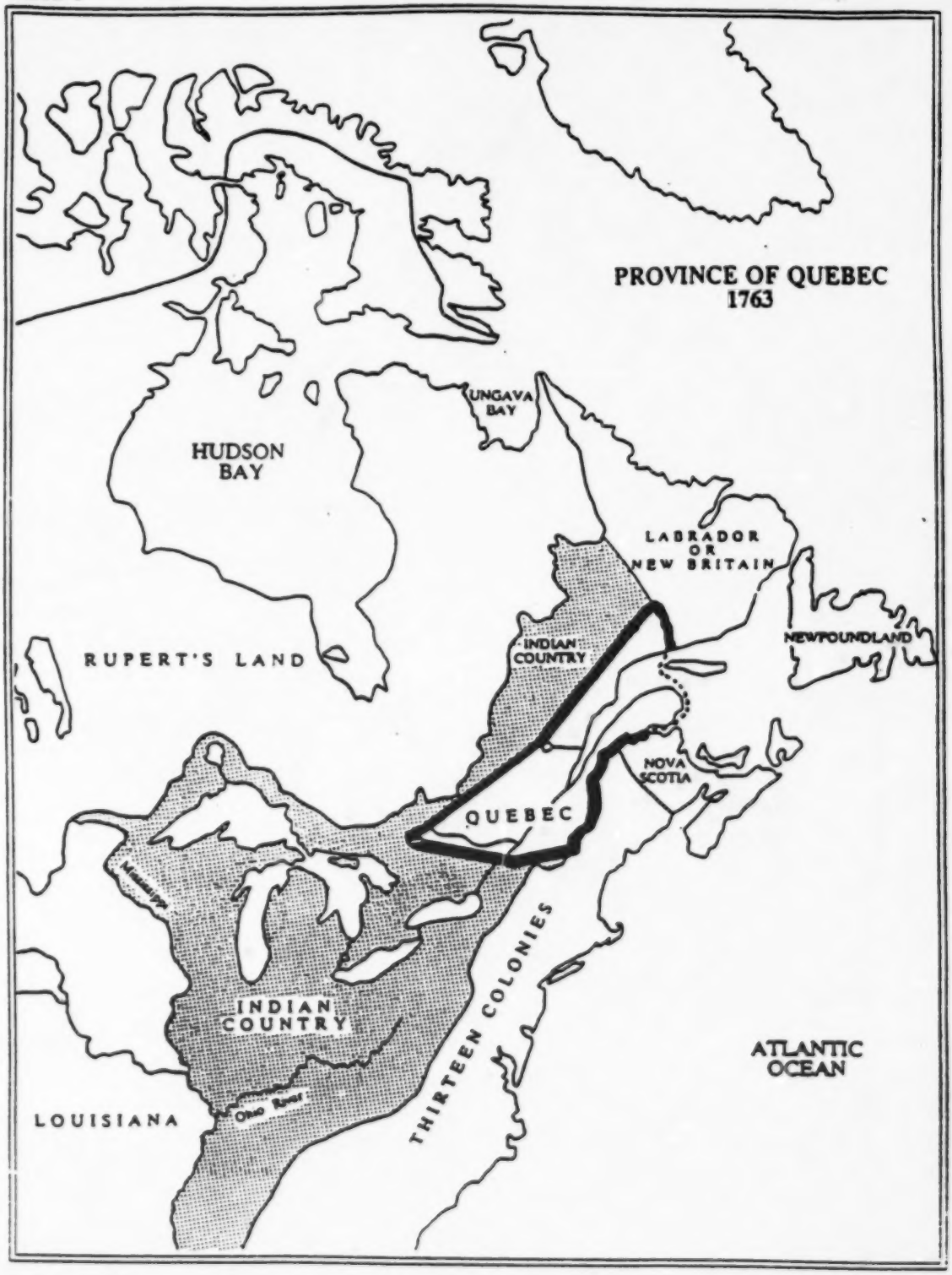


GRAPHIQUE A6



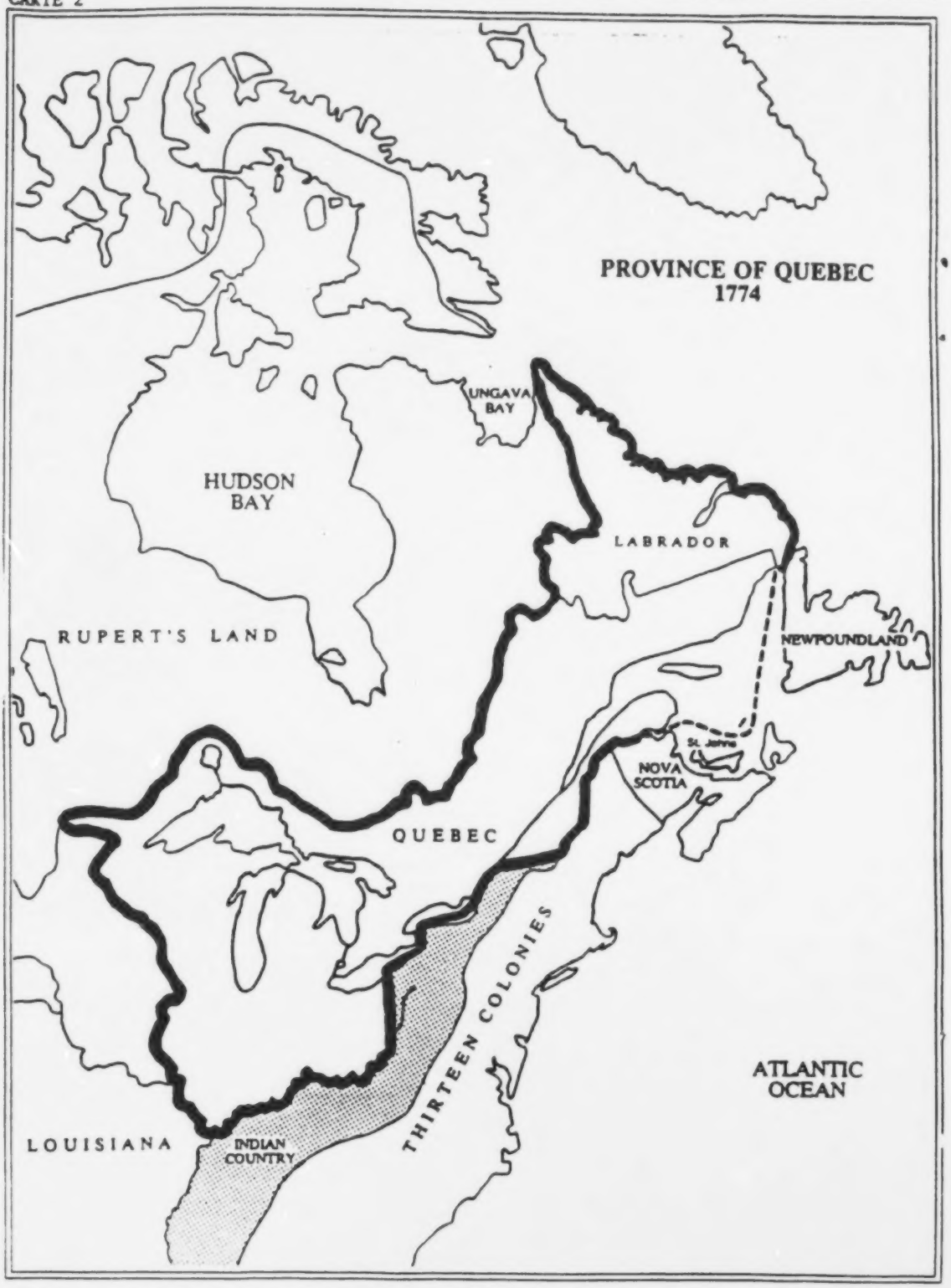
ANNEXE II

CARTE 1



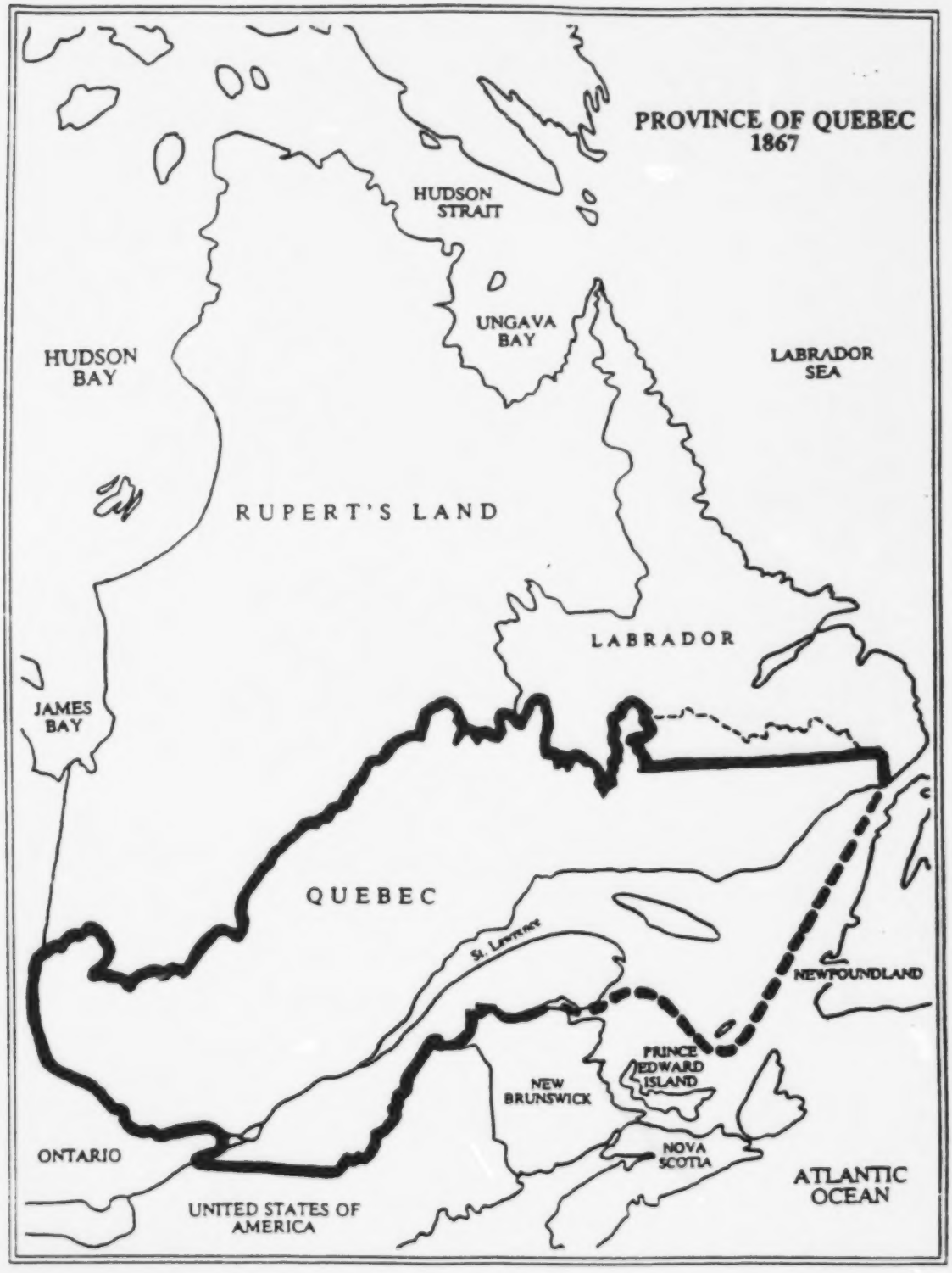
SOURCE: Varty, David L. et autres, Who Gets Ungava?, Vancouver, Varty & Company Printers, 1991

CARTE 2



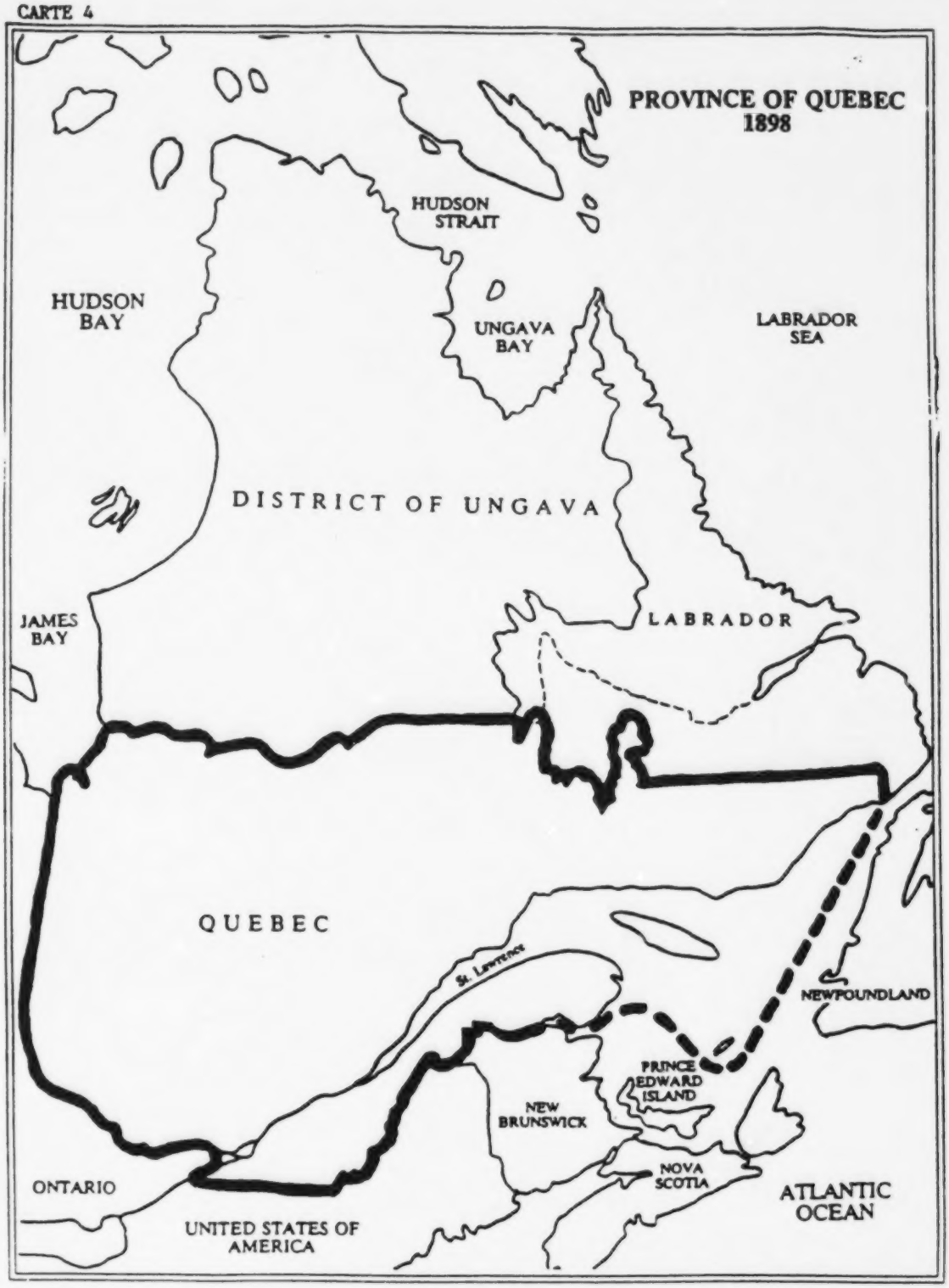
SOURCE: Varty, David L. et autres, Who Gets Ungava?, Vancouver, Varty & Company Printers, 1991

CARTE 3



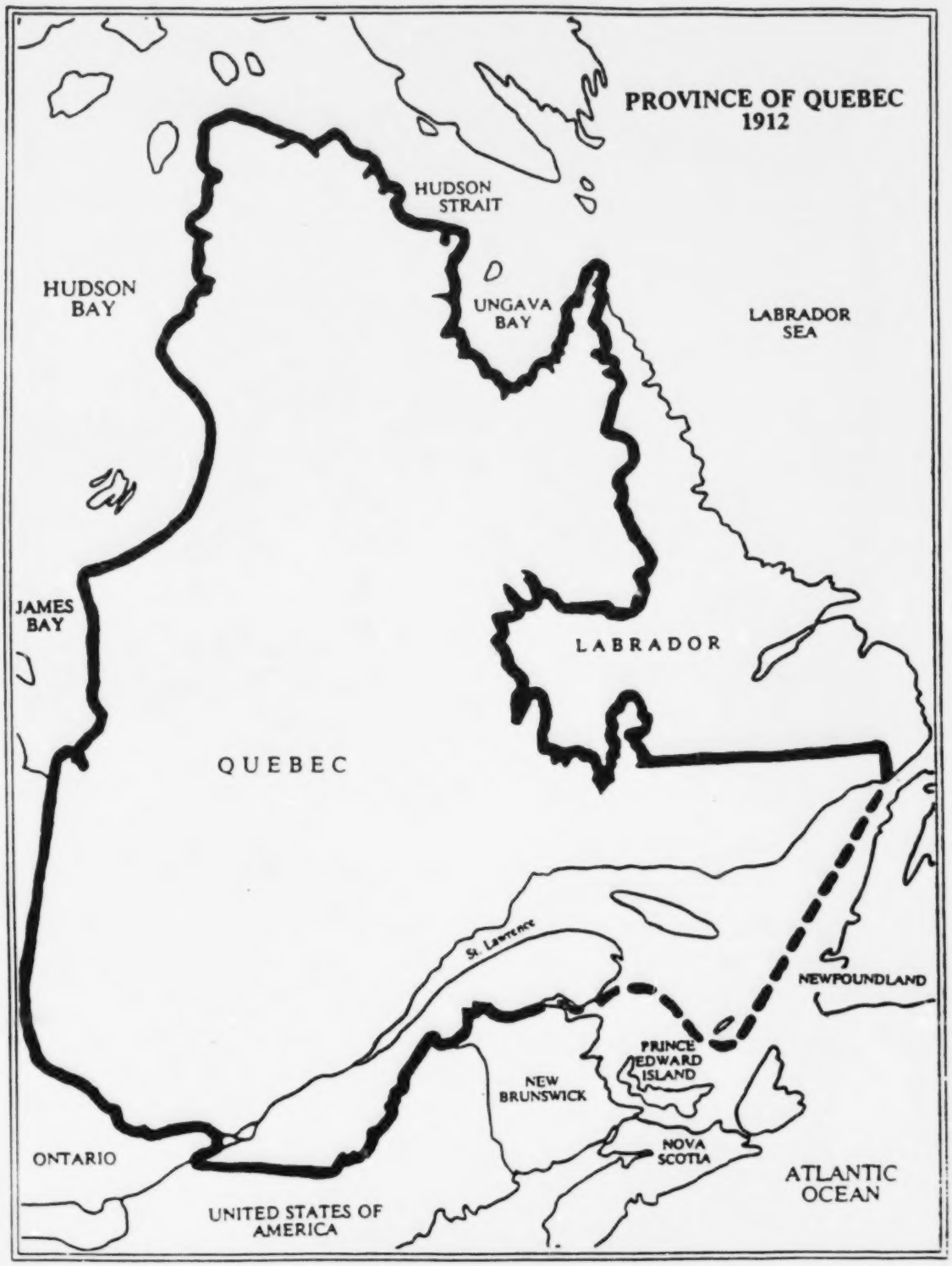
SOURCE: Varty, David L. et autres, Who Gets Ungava?, Vancouver, Varty & Company Printers, 1991

CARTE 4



SOURCE: Varty, David L. et autres, Who Gets Ungava?, Vancouver, Varty & Company Printers, 1991

CARTE 5



SOURCE: Varty, David L. et autres, Who Gets Ungava?, Vancouver, Varty & Company Printers, 1991

CARTE 6

utochtone
ABÉNAQUIS
ALGONQUINS
ATTIKAMEKS
CRIS
HURONS-WENDAT
MALÉCITES
MICMACS
MOHAWKS
MONTAGNAIS
NASKAPIS
INUIT
Québec

ANNEXE III

PROJETS MIS DE L'AVANT POUR CONTRER LE DECROCHAGE SCOLAIRE.
COMMISSION SCOLAIRE KATIVIK

1. ***STAY IN SCHOOL***

But du projet: Contrer le décrochage scolaire.

Personne-ressource: Peter Bentley, Commission scolaire Kativik.

Population visée: Etudiants et étudiantes des niveaux primaire et secondaire.

2. ***ECOLE JAANIMMARIK - KUUJJUAQ (PROJET A VENIR)***

But du projet: Renforcer le respect de soi, la maîtrise de sa vie.

Personne-ressource: Marguerite Kopiec.

3. ***ECOLE JAANIMMARIK - KUUJJUAQ***

But du projet: Intégration d'élèves en difficulté à des programmes de formation spécialisée (puériculture, premiers soins, etc.).

Contrer le décrochage scolaire.

Personne-ressource: Marguerite Kopiec.

Population visée: Etudiantes de secondaire 1 et 2 ayant décrochées.

PROJETS MIS DE L'AVANT POUR CONTRER LE DECROCHAGE SCOLAIRE.
COMMISSION SCOLAIRE KATIVIK

4. ***ECOLE JAANIMMARIK - KUUJJUAQ (MIS SUR PIED EN 1988-1989)***

But du projet: Intégration d'élèves en difficulté à des programmes de formation spécialisée (pêche, piégeage).

Contrer le décrochage scolaire.

Personne-ressource: Marguerite Kopiec

Population visée: Etudiants de secondaire 1 et 2 ayant décrochés.

TABLEAU 1

EVOLUTION DE L'EFFECTIF TOTAL DES CLIENTELES
DES COMMISSION SCOLAIRES KATIVIK ET CRIE
1978-1979/1991-1992

ANNEE SCOLAIRE	COMMISSION SCOLAIRE CRIE	COMMISSION SCOLAIRE KATIVIK
1978-1979	2 089	1 808
1979-1980	2 184	1 849
1980-1981	2 342	1 862
1981-1982	2 381	1 980
1982-1983	2 539	1 909
1983-1984	2 534	1 883
1984-1985	2 728	1 999
1985-1986	2 704	2 038
1986-1987	2 628	2 031
*1987-1988	2 755	2 029
1988-1989	2 945	2 095
1989-1990	3 023	2 184
1990 1991	3 020	2 235
1991-1992	2 881	2 285

*De 1987-1988 à 1991-1992, les données proviennent du ministère de l'Education du Québec tandis que pour les années précédentes elles proviennent du ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien. Ces dernières ne révèlent que le nombre d'élèves autochtones inscrits et reconnus par le MAINC excluant ainsi les élèves allochtones inscrits aux deux commissions scolaires.

SOURCES: *MAINC in Les autochtones et l'école: un portrait statistique, Etudes et analyses, Ministère de l'Education du Québec, 1989*

Fichier "Déclaration des clientèles scolaires" (DCS)
Ministère de l'Education du Québec, 1991.

GRAPHIQUE 1

EVOLUTION DES EFFECTIFS SCOLAIRES POUR LES COMMISSIONS SCOLAIRES CRIE ET KATIVIK DE 1978-1979 à 1991-1992

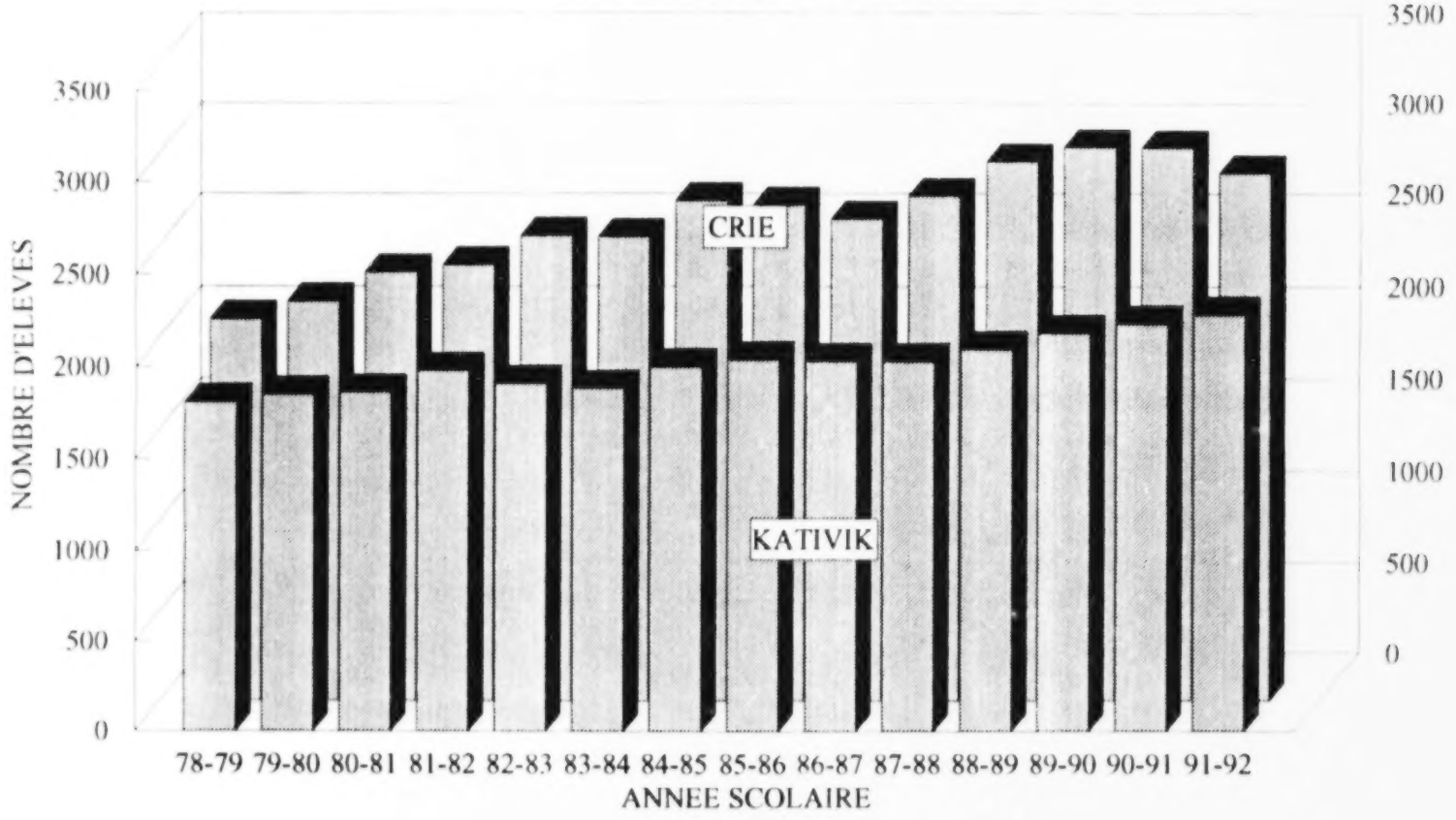


TABLEAU 2

EVOLUTION DES EFFECTIFS SCOLAIRES SELON L'ORDRE
D'ENSEIGNEMENT POUR LES COMMISSIONS
SCOLAIRES CRIE ET KATIVIK
1987-1988/1991-1992

COMM. SCOL. ET ORDRES D'ENSEIGNEMENT	1987-1988		1988-1989		1989-1990		1990-1991		1991-1992	
	NBRE	%	NBRE	%	NBRE	%	NBRE	%	NBRE	%
CRIE										
Préscolaire 4 et 5 ans	417	15.14	427	14.50	448	14.82	434	14.37	437	15.17
Primaire	1650	59.89	1590	53.99	1492	49.35	1428	47.28	1414	49.08
Secondaire	688	24.97	928	31.51	1083	35.16	1158	38.34	1030	35.75
TOTAL	2755	100.00	2945	100.00	3023	100.00	3020	100.00	2881	100.00
KATIVIK										
*Préscolaire 5 ans	213	10.50	213	10.17	221	10.12	205	9.17	223	9.76
Primaire	1179	58.11	1283	61.24	1291	59.11	1361	60.89	1375	60.17
Secondaire	623	30.70	679	32.41	672	30.77	669	29.93	687	30.06
TOTAL	2029	100.00	2095	100.00	2184	100.00	2235	100.00	2285	100.00

* Il n'y a pas de préscolaire 4 ans à la Commission Scolaire Kativik.

SOURCE: Fichier "Déclaration des clientèles scolaires" (DCS).
Ministère de l'Education du Québec, 1991.

GRAPHIQUE 2

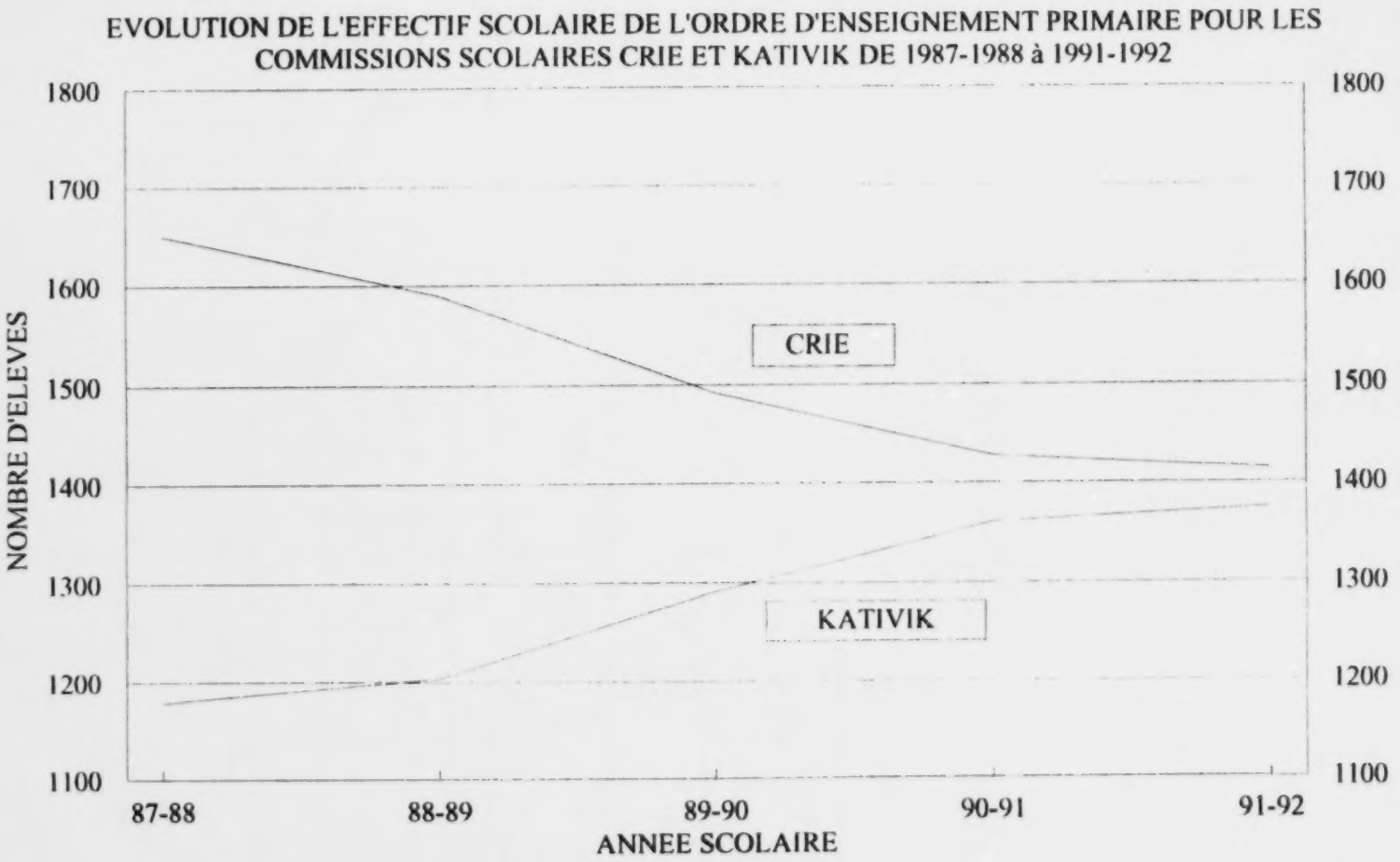

EVOLUTION DE L'EFFECTIF SCOLAIRE DE L'ORDRE D'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE POUR LES COMMISSIONS SCOLAIRES CRIE ET KATIVIK DE 1987-1988 à 1991-1992
NOMBRE D'ELEVES
1800
1700
1600
1500
1400
1300
1200
1100
CRIE
KATIVIK
87-88
88-89
89-90
90-91
91-92
ANNEE SCOLAIRE

TABLEAU 3

EFFECTIFS SCOLAIRES SELON LA CLASSE ET L'ORDRE D'ENSEIGNEMENT (préscolaire, primaire et secondaire) COMMISSION SCOLAIRE CRIE 1987-1988\1991-1992

CLASSE ET ORDRE D'ENSEIGNEMENT	1987-1988	1988-1989	1989-1990	1990-1991	1991-1992
PRÉSCOLAIRE					
4 ANS	199	217	212	214	234
5 ANS	218	210	236	220	203
SOUS-TOTAL	417	427	448	434	437
PRIMAIRE					
1	283	271	263	279	280
2	251	267	265	243	253
3	249	233	280	267	242
4	244	250	233	236	237
5	258	240	231	206	245
6	242	232	204	191	157
7	123	97	16	6	0
SOUS-TOTAL	1 650	1 590	1 492	1 428	1 414
SECONDAIRE					
1	287	317	423	373	457
2	153	225	243	351	216
3	124	192	192	193	179
4	108	118	128	131	126
5	16	76	77	110	52
6	0	0	0	0	0
SOUS-TOTAL	688	928	1 063	1 158	1 030
SECONDAIRE PROFESSIONNEL					
1	0	0	0	0	0
2	0	0	0	0	0
3	0	0	0	0	0
4	0	0	0	0	0
5	0	0	20	0	0
6	0	0	0	0	0
SOUS-TOTAL	0	0	20	0	0
TOTAL	2 755	2 945	3 023	3 020	2 881

SOURCE: Fichier "Déclaration des clientèles scolaires" (DCS).
Ministère de l'Éducation du Québec, 1991.

GRAPHIQUE 3

EVOLUTION DE L'EFFECTIF SCOLAIRE DE L'ORDRE D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE POUR LES COMMISSIONS SCOLAIRES CRIE ET KATIVIK DE 1987-1988 à 1991-1992

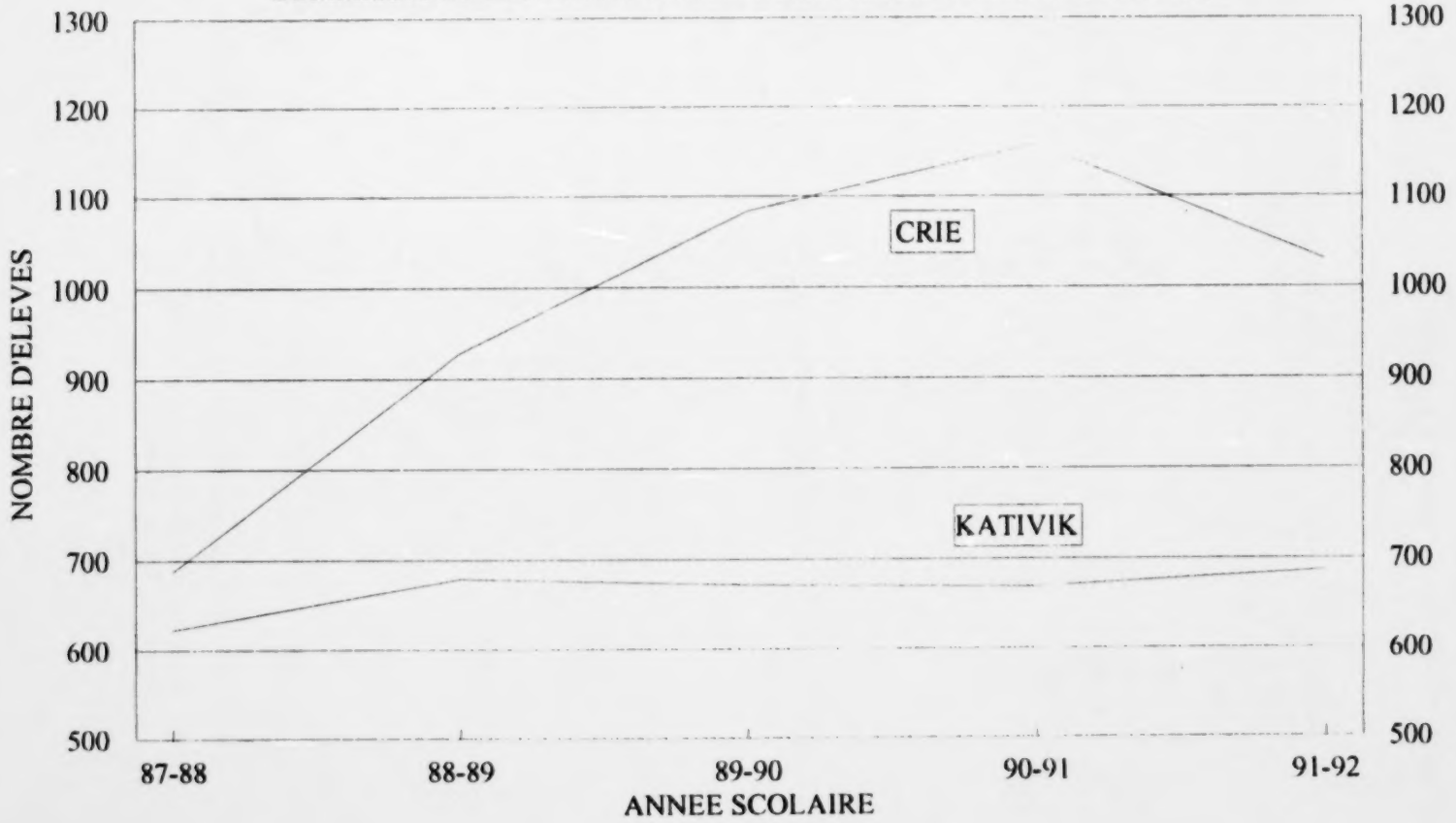


TABLEAU 4

EFFECTIFS SCOLAIRES SELON LA CLASSE ET L'ORDRE D'ENSEIGNEMENT
(préscolaire, primaire et secondaire)
COMMISSION SCOLAIRE KATIVIK
1987-1988\1991-1992

CLASSE ET ORDRE D'ENSEIGNEMENT	1987-1988	*1988-1989	1989-1990	1990-1991	1991-1992
PRESCOLAIRE					
4 ANS	0	0	0	0	0
5 ANS	213	213	221	205	223
SOUS-TOTAL	213	213	221	205	223
PRIMAIRE					
1	192	69	228	237	204
2	158	65	200	220	232
3	158	46	197	218	229
4	171	58	158	197	212
5	159	61	156	148	199
6	161	64	178	161	147
7	180	56	174	180	152
SOUS-TOTAL	1 179	419	1 291	1 361	1 375
SECONDAIRE					
1	202	167	196	225	235
2	171	174	175	142	165
3	124	121	143	154	131
4	94	96	91	89	98
5	31	45	67	59	58
6	1	0	0	0	0
SOUS-TOTAL	623	603	672	669	687
SECONDAIRE PROFESSIONNEL					
1	0	0	0	0	0
2	0	0	0	0	0
3	2	0	0	0	0
4	5	0	0	0	0
5	7	0	0	0	0
6	0	0	0	0	0
SOUS-TOTAL	14	0	0	0	0
TOTAL	2 029	1 099	2 184	2 235	2 285

* Une erreur s'est glissée dans les statistiques de MEQ concernant le nombre d'élèves inscrits pour chacun des ordres d'enseignement. Il faut donc ajouter au préscolaire 136 élèves pour un sous-total de 213, au primaire 784 pour un sous-total de 1 203 et enfin au secondaire 76 pour un sous-total de 679. Le total des élèves inscrits est donc de 2 095 et non de 1 099 comme indiqué dans le présent tableau.

SOURCE: Fichier "Déclaration des clientèles scolaires" (DCS)
Ministère de l'Éducation du Québec, 1991.

GRAPHIQUE 4

REPARTITION DES ELEVES PAR CLASSE D'ENSEIGNEMENT ET PAR ANNÉE SCOLAIRE AU SECONDAIRE
COMMISSION SCOLAIRE KATIVIK 1987-1988 à 1991-1992

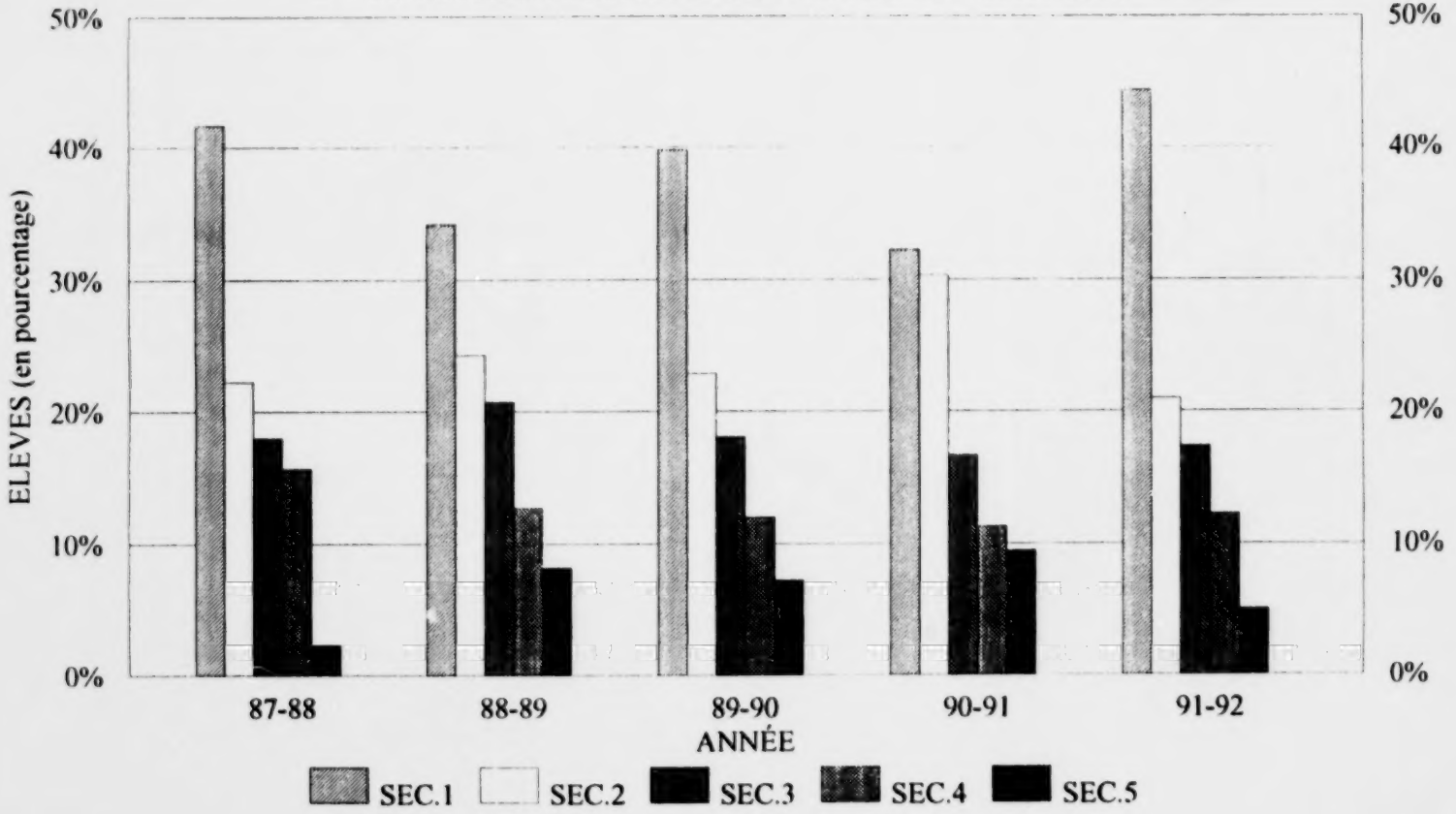


TABLEAU 5

PROPORTION DES EFFECTIFS SCOLAIRES SELON LA LANGUE ET L'ORDRE D'ENSEIGNEMENT
(préscolaire, primaire et secondaire)
COMMISSION SCOLAIRE CRIE
1987-1988\1991-1992

ORDRE ET LANGUE D'ENSEIGNEMENT	1987-1988 Nombre	%	1988-1989 Nombre	%	1989-1990 Nombre	%	1990-1991 Nombre	%	1991-1992 Nombre	%
PRESCOLAIRE										
Français	194	46.52	198	46.37	153	34.15	33	7.60	6	1.37
Anglais	116	27.82	151	35.36	118	26.34	28	6.45	13	2.97
Amér.\Inuk.	107	25.66	78	18.27	177	39.51	373	85.94	418	95.65
SOUS-TOTAL	417	100	427	100	448	100	434	100	437	100
PRIMAIRE										
Français	938	56.85	908	57.11	874	58.58	832	58.26	798	56.44
Anglais	712	43.15	681	42.83	618	41.42	593	41.53	616	43.56
Amér.\Inuk.	0	0	1	0.06	0	0	3	3.21	0	0
SOUS-TOTAL	1650	100	1590	100	1492	100	1428	100	1414	100
SECONDAIRE										
Français	218	31.69	346	37.28	451	42.43	538	46.46	525	50.97
Anglais	470	68.31	582	62.71	612	57.57	620	53.54	505	49.03
Amér.\Inuk.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
SOUS-TOTAL	688	100	928	100	1063	100	1158	100	1030	100
SECONDAIRE PROFESSIONNEL										
Français	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Anglais	0	0	0	0	20	100	0	0	0	0
Amér.\Inuk.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
SOUS-TOTAL	0	0	0	0	20	100	0	0	0	0
TOTAL	2755	100	2945	100	3023	100	3020	100	2881	100

SOURCE: Fichier "Déclaration des clientèles scolaires" (DCS)
Ministère de l'Education du Québec, 1991.

GRAPHIQUE 5

REPARTITION DES ELEVES PAR CLASSE D'ENSEIGNEMENT ET PAR ANNÉE SCOLAIRE AU SECONDAIRE
COMMISSION SCOLAIRE CRIE 1987-1988 à 1991-1992

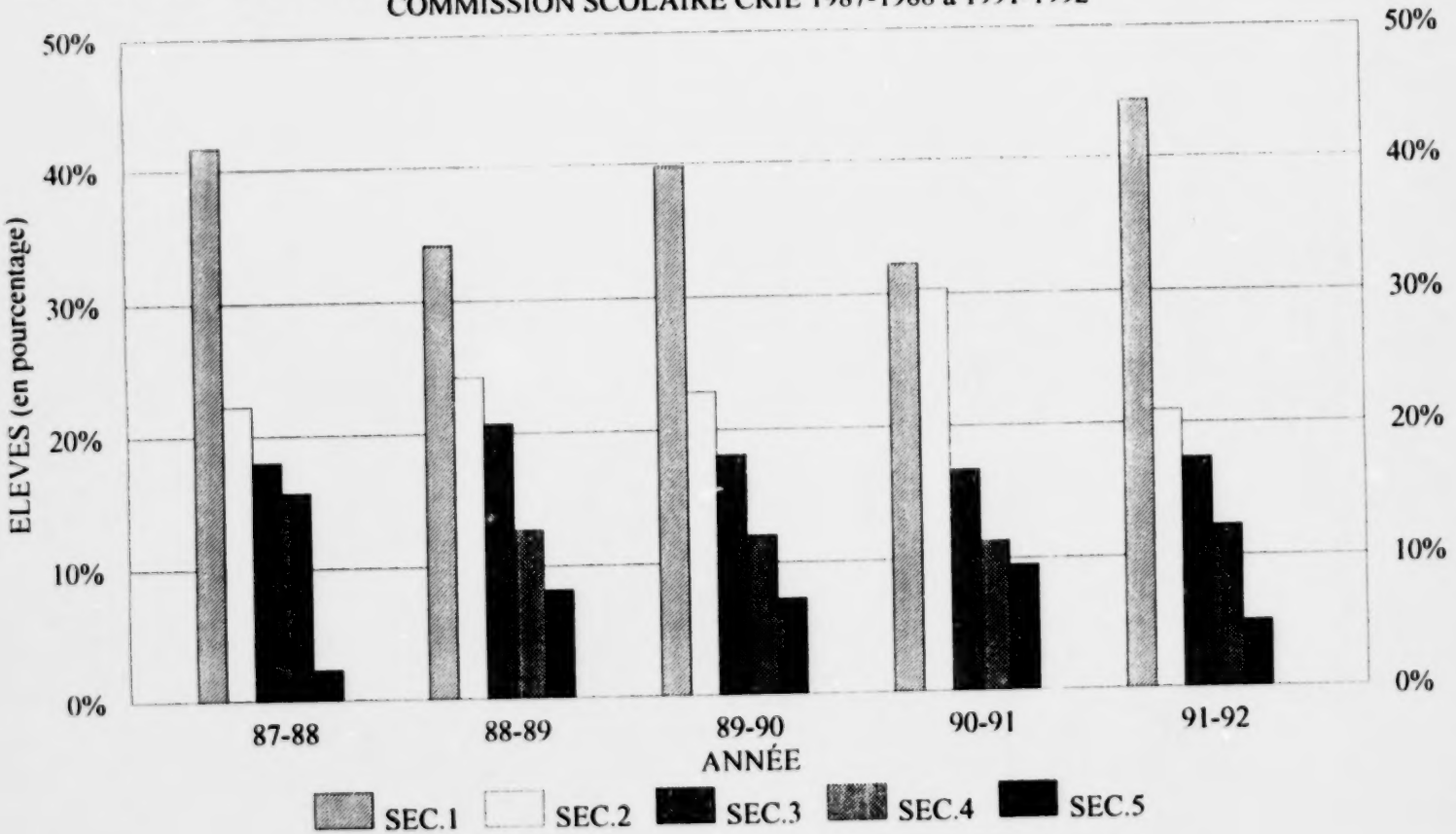


TABLEAU 6

PROPORTION DES EFFECTIFS SCOLAIRES SELON LA LANGUE ET L'ORDRE D'ENSEIGNEMENT
(préscolaire, primaire et secondaire)
COMMISSION SCOLAIRE KATIVIK
1987-1988\1991-1992

ORDRE ET LANGUE D'ENSEIGNEMENT	1987-1988		*1988-1989		1989-1990		1990-1991		1991-1992	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
PRESCOLAIRE										
Français	22	10.33	0	0	17	7.70	14	6.83	13	5.83
Anglais	9	4.23	0	0	7	3.16	6	2.93	5	2.24
Amér.\Inuk.	182	85.45	77	100	197	89.14	185	90.24	205	91.93
SOUS-TOTAL	213	100	77	100	221	100	205	100	223	100
PRIMAIRE										
Français	359	30.45	114	27.21	413	31.99	461	33.98	500	36.36
Anglais	538	45.63	219	52.27	531	41.13	518	38.86	494	35.93
Amér.\Inuk.	282	23.92	86	20.52	347	26.88	382	28.86	381	27.71
SOUS-TOTAL	1179	100	419	100	3291	100	1363	100	1375	100
SECONDAIRE										
Français	228	36.60	223	36.98	252	37.50	257	38.41	256	37.26
Anglais	394	63.24	380	63.02	420	62.50	412	61.58	431	67.74
Amér.\Inuk.	1	0.16	0	0	0	0	0	0	0	0
SOUS-TOTAL	623	100	603	100	672	100	669	100	687	100
SECONDAIRE PROFESSIONNEL										
Français	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Anglais	14	100	0	0	0	0	0	0	0	0
Amér.\Inuk.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
SOUS-TOTAL	14	100	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	2029	100	1099	100	2184	100	2235	100	2285	100

* Une erreur s'est glissée dans les statistiques du MEQ concernant le nombre d'élèves inscrits pour chacun des ordres d'enseignement. Il faut donc ajouter au préscolaire 136 élèves pour un sous-total de 213, au primaire 784 pour un sous-total de 1203 et enfin au secondaire, 76 pour un sous-total de 679. Le total des élèves inscrits est ainsi de 2095 et non pas de 1095 comme il apparaît au présent tableau.

SOURCE: Fichier "Déclaration des clientèles scolaires" (DCS).
Ministère de l'Éducation du Québec, 1991.

Tableau 7

Structure des familles dans les réserves indiennes
et les villages nordiques en 1986 (en %)

Types de familles	Époux-épouse sans enfants	Époux-épouse avec enfants	Mono-parentale
Abénaquis	37,5	37,5	25,0
Algonquins	15,4	62,5	22,1
Attikameks	9,7	76,3	14,0
Cris	10,5	74,8	14,7
Hurons	21,4	53,6	25,0
Micmacs	14,5	47,3	38,2
Montagnais	8,6	64,1	27,3
Naskapis	0,0	75,0	25,0
Inuit	6,5	65,2	28,4
Total	**10,8**	**66,6**	**22,6**
Ensemble du Québec	**30,7**	**54,9**	**14,4**

Source: Recensement de 1986 tiré de DROUILLY, Pierre, Profil socio-politique des Amérindiens du Québec, 1991.

Tableau 8

Revenu moyen des familles et des ménages dans les réserves indiennes et les villages nordiques en 1986 (en $)

Revenu moyen	Revenu moyen des familles	Revenu moyen des ménages	Revenu per capita
Abénaquis	14 412	13 416	4 396
Algonquins	19 025	20 004	3 656
Attikameks	16 879	22 905	3 331
Cris	27 782	33 799	5 872
Hurons	28 166	26 297	9 321
Micmacs	16 871	16 365	4 696
Montagnais	18 814	20 948	4 108
Naskapis	19 641	21 210	3 851
Inuit	26 732	29 198	4 801
Total	**23 011**	**25 884**	**4 874**
Ensemble du Québec	**34 582**	**30 999**	**11 302**

Source: Recensement de 1986 tiré de DROUILLY, Pierre, Profil socio-politique des Amérindiens du Québec, 1991.

NOTES DE RECHERCHE

Titres déjà parus :

1. Les nouvelles technologies et l'avenir de la formation. Éléments préliminaires d'une problématique formation-emploi (novembre 1985), 10 p. D8700.

2. La douance : l'urgence d'un débat (janvier 1986), 31 p. D8707.

3. Le rapport Macdonald et les politiques sociales. Un « modelling » pour les programmes sociaux, (février 1986), 18 p. D8713.

4. Le congé-éducation payé, (février 1986), 33 p. D8729.

5. À l'orée de l'an 2000 : repenser l'État-providence, (mars 1986), 45 p. D8736.

6. Impact de l'informatique sur le travail des conseillères et conseillers d'orientation du Saguenay-Lac St-Jean, (avril 1986), 22 p. D8749.

7. L'action politique et les organisations syndicales : une problématique, (avril 1987), 14 p. D8898.

8. Prendre une retraite différente, (les expériences des autres pays industrialisés), (mai 1987), 30 p. D8921.

9. Les organisations syndicales québécoises et l'action politique, (juin 1987), 22 p. D8930.

10. La santé et le système de soins québécois : survol de la situation, (septembre 1987), 80 p. D8962.

11. Le néo-libéralisme en éducation : et si jamais..., (octobre 1987), 16 p. D8999.

12. Le mouvement syndical italien et l'action politique, (octobre 1987), 14 p. D9015.

13. L'action politique de la Confédération française démocratique du travail (C.F.D.T.), (octobre 1987), 18 p. D9016.

14. Réflexions sur le syndicalisme et l'action politique aux États-Unis, (décembre 1987), 18 p. D9017.

15. Action politique des syndicats en Grande-Bretagne : réflexions sur l'action politique et les organisations syndicales, (octobre 1987), 18 p. D9018.

16. Le NPD et le mouvement syndical en Colombie-Britannique, (octobre 1987), 16 p. D9019.

17. Les coalitions syndicale et populaire : une réalité politique en constante évolution, (décembre 1987), 18 p. D9020.

18. Syndicalisme et action politique : éléments pour une nouvelle problématique (décembre 1987), 20 p. D9021.

19. La douance : un produit social - Rapport de deux recherches sur la douance, (novembre 1987), 26 p. D9022.

20. La précarisation de l'emploi : identification du phénomène, (décembre 1987), 56 p. D9064.

21. L'épuisement professionnel chez le personnel enseignant - Revue de littérature, (février 1989), 30 p. D9264.

22. Les membres de la CEQ et le vieillissement : quelques données statistiques (mai 1990), 52 p. D9438.

23. Les nouveaux rapports État-entreprise : état de la situation en matière de formation de la main-d'oeuvre, par Pierre Paquet (septembre 1990), 102 p. D9488.

24. Synthèse des débats sur la formation professionnelle, (octobre 1990), 98 p. D9564.

25. Maternelle socialisante ou scolarisante, (janvier 1992), 43 p. D9801.

26. Le discours du CSE sur l'école, sa mission, sa réussite, (juin 1993), 66 p. D10022.

On peut se procurer ces documents au Centre de documentation de la CEQ, 1170, boul. Lebourgneuf, bureau 300, Québec (Qc) G2K 2G1.

Communications CEO

Septembre 1993 - D10043